

PRINCIPIOS, OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS PARA IMPLEMENTAR EL CONTENIDO DE LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. ASPECTOS HERMENÉUTICOS Y COMPARATIVOS DESDE LA PEDAGOGÍA

por SALVADOR PEIRÓ Y GREGORI

Universidad de Granada

La Convención [1] desarrolla su doctrina en cinco cuerpos: el primero es el preámbulo, que relaciona el documento con las proclamaciones anteriores, además de fundamentarlo con principios y valores. La segunda es la parte principal, pues se trata de un conjunto de disposiciones cuyo objeto y propósitos han quedado manifiestos. La parte intermedia ofrece el modo de incluir el texto internacional en los sistemas jurídicos nacionales, relaciones con organismos especializados y dinámica funcional del comité de expertos en el seguimiento. A partir del artículo 46 se concreta en punto anterior, sobre modos de ratificación, adhesión, enmienda y entrada en vigor, manifestando que no se aceptará ninguna enmienda incompatible con el propósito de la convención. En la parte final, se recogen las declaraciones de España.

Por otra parte, esencialmente, esta norma general está directamente pensada para países en situación subdesarrollada o en trance de cierta industrialización. Pero también contempla para otras regiones o comarcas «críticas», de mayor bienestar-promedio general.

Con el fin de plantear esta doctrina para las diversas realidades «educacionales» de nuestro ámbito cultural, entiendo que hay que incluir el documento que desarrolla esta Convención: se trata de la Declaración de 1990 y el Plan de Acción subsecuente. Y, desde nuestro sistema jurídico, virtualidades desde los códigos y leyes orgánicas, concomitantemente con la Constitución. Todo ello, formulando el modelo pedagógico «ad hoc».

Para abordar la cuestión que nos ocupa, voy a centrarme en el cuerpo

doctrinal, ya que es lo obligatorio, según el artículo 51. 2. No obstante, como se desprende del mismo, tengo en mente otra documentación, a saber: Declaración de Ginebra de 1924, sobre los derechos del niño; Declaración de los derechos del niño del 20 de noviembre de 1959. Declaración universal de los derechos humanos, Pacto internacional de los derechos civiles y políticos, así como el de los económicos, sociales y culturales.

Con el fin de analizar las ideas del mencionado documento y desde la óptica de la Pedagogía, entiendo que no aplicaremos sólo la metodología analítica en el documento básico, cerrados a su interior documento. Por una parte, porque se trata de una variedad de problemas y situaciones que van más allá de la educación. Por otra parte, porque la naturaleza intermetódica de la ciencia de la educación reclama referencias que observan desde lo deductivo a la analogía respecto a las situaciones reales.

Desde la perspectiva concreta de esta idea, plantearé la situación desde la sistematización de los conceptos fundamentales (persona, hombre, necesidades, determinación e indeterminación, etc.) para definir la noción de dignidad humana, término-eje respecto al cual gira el articulado de la *Convención internacional de los Derechos del Niño*. Desde aquí, en segundo término, la consideración de los *derechos* se relacionará con los *finés educativos*, en sus diversas virtualidades y procesos. Un tercer capítulo se refiere a la consideración específica de la infancia y sus desajustes, considerando la protección del menor marginal. Entonces es el momento de prever las estrategias que se desprenden para efectuar una educación del menor marginal. Una de las limitaciones, fruto de la crítica, es la limitada atención a la familia, así pues, relacionaremos las posibilidades de optimización de ambas categorías, desde la educatividad mostrada por experiencias en otras latitudes. Por último, intento contestar a lo anterior a partir de la realidad de las instituciones y programas españoles, en comparación con otros de centros extranjeros.

1. *Fundamento antropológico de la Convención*

La Convención es similar a nuestro Código Civil, al definir aquella al niño como «todo *ser humano* menor de dieciocho años de edad» (artículo 1). Con este término nos encontramos con la teoría del Derecho, se trata de la noción de persona como realidad jurídica, inherente al derecho natural y recogida por las disposiciones positivas del mismo [2], como es el caso de nuestro Código Civil (art. 1): «el nacimiento determina la personalidad; pero el concebido se tiene por nacido para todos los efectos que le sean favorables...». Es clave, pues, explicar la noción de *persona* en el contexto de la Convención, es decir, del niño.

Otra premisa a tener presente es el carácter peculiar de la personalidad infantil, como concreción de la Convención, las Naciones Unidas [3] parten de la noción de indefensión, por parte de la infancia: «los niños del mundo son inocentes, vulnerables y dependientes. También son curiosos, activos y están

llenos de esperanza. Su infancia debe ser una época de alegría y paz, juegos, aprendizaje y crecimiento. Su futuro debe forjarse con espíritu de armonía y cooperación...». De donde se desprende la particular situación de esta personalidad, sobre manera si tenemos problemas tales como cierto *apartheit*, agresión, desplazamientos y migraciones, hambres, crisis económicas, abuso, malos tratos, negligencias, abandonos, etc., puestos de manifiesto por la mencionada Declaración Universal de la ONU de 1990.

Para discurrir desde el núcleo del problema, entiendo que es lógico introducir dos aspectos de la personalidad: potencial genético y proyección social, y también sacar consecuencias pedagógicas de ello.

La primera de éstas está incardinada en la «unidad entre psiqué vegetativa y la psiqué intelectual», de lo cual sale el constructo de potencial genético. Éste es análogo al de plasticidad y en cierto sentido antitético al de especialización, guardando analogía también con las nociones de «diferencia de potencial» —física— y «potencia (dynamis)» —filosófica—. De lo que se desprende la realidad de cambios sin dejar de ser, y para lo humano, racionalidad [4]. Por aquí pueden interpretarse las nociones del preámbulo de la Convención: dignidad intrínseca, derechos iguales e inalienables. Esto entiendo que es así, en virtud de la atribución de derechos por lo racional y no por mayores simpatías.

En este sentido, Choza [5] encuentra cinco parámetros en el yo personal, cada uno en una determinación y en una indeterminación. La indeterminación gnoseológica, que es conciencia, se determina en saber; la lógica, el sujeto, a través de predicados; el organismo biopsíquico, en el temperamento; la manifestación de la personalidad, en lo histórico-social, en el modo de formar la personalidad, y la existencia práctica, al tomar decisiones. Por lo que hay dos conclusiones principales: por una parte, si se pretendiera lograr la plenitud del niño en uno de estos modos aislados, efectuaríamos un reduccionismo, el yo resultaría incompleto. La segunda conlleva la gradación de realizaciones. Pero, si bien unas han de preceder a las otras, no se pueden marginar cuando estén logradas o no sea el tiempo para su cultivo principal. Maslow [6] ofrece una síntesis piramidal de «necesidades», desde las meramente fisiológicas, de seguridad, pertenencia-amor, estimación y autonomía-espiritualidad.

Por ende, pedagógicamente, este fundamento general conduce al asentamiento del principio educativo: «la persona, antes y más que informada y capacitada para tal o cual quehacer utilitario, debe ser educada, es decir, ayudada a reducir de las virtualidades de su espíritu la bondad que le corresponde como interlocutor personal de Dios personal» [7]. De este modo nos planteamos el ir más allá de lo subjetivo, el trascender hacia, la apertura. ¿Cómo se inserta en la Convención? Su artículo 27. 1 expresa claramente la exigencia de un nivel de vida adecuado en función de su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Corolariamente, lo predicado por Marín [8] sobre la esencia del niño, se encuentra recogido en el derecho positivo. Así pues, la definición de optimización del educando, explicada como el cultivo de

una serie de actitudes para cada uno de los valores: vitales, útiles, estéticos, intelectuales, sociales, morales y trascendentes, insufla todas las consecuencias para efectuar el diseño de programas educativos. De este modo, el fundamento de los enfoques derivados de la Convención, estriba en lograr la personificación.

El «phersu» etrusco y el «prosopón» griego conllevan a la entidad individual y consciente de sí mismo, como unidad y centro de sus propiedades, impulsos y actos. Por lo que el sujeto no solo culmina en la posesión de sólo conceptos, la tendencia connativa ha de concretarse en diversas acciones. Pues, como decíamos con Legaz, «persona es relación entre sujetos, pero exigiendo respecto de lo propio», de donde la actitud de justicia que, aún siendo impersonal, implica al sujeto en una serie de deberes. Es decir, si la base es la naturaleza humana, el sentido perfectivo discurre entre unas normas positivas.

Lo que se le debe al niño, «por su falta de madurez física e intelectual» —Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de noviembre de 1959— es la protección jurídica apropiada, tanto antes, como después del nacimiento. Como ya conocemos, no todos presentan igual plenitud en dignidad axiológica, pues bastantes valores mínimos no están presentes.

Conforme a estos planteamientos, nos encontramos con una doble configuración de los sucesos con sus exigencias educativas: primero hay unos procesos normales, con sujetos caracterizados por mínimas necesidades. Para tales niños solo habría que vigilar cuestiones de escolarización y adecuación de las situaciones de sus hogares, ocio y diversión. Pero, hay una segunda entidad que plantea una doble problemática pedagógica: situación difícil para la satisfacción de las necesidades básicas y aquellos que están en peligro. Como se desprende, los segundos ya requieren mayores atenciones. Pero, además, también Quintana [9] observa en las dos clases de la última categoría, tres situaciones: en necesidad, en dificultad social y en conflicto social. A estas, de modo respectivo, entiendo que se les debe aplicar las diversas especificaciones de la Pedagogía: compensatoria, correctiva y reeducativa (antes correccional).

Relacionando problemas e indefensión, encontramos una debilidad reforzada en ésta etapa vital. Es de trascendental importancia este primer ciclo de vida, ya que los conflictos del periodo trascienden y se proyectan posteriormente en la configuración del carácter y el consiguiente comportamiento.

Como corolario, urge la intervención protectora para con la infancia en general y, especialmente, para los que están al margen. Procurar la felicidad de la infancia, asegurando su armónica incardinación en la sociedad, dentro de un estado de justicia. Esta es la traducción del deber ser, con un aquí y ahora de carácter moral. Pedagógicamente, se trata de concretar una faceta del derecho natural, positivado en *derecho* natural, positivado en *derecho a la educación como libertad fundamental*.

2. *Desde la Convención, interpretación del derecho a la educación conforme al ordenamiento jurídico español. Aspectos activos y pasivos*

En una primera aproximación, a través del artículo 10 de la Constitución Española de 1978, se sistematiza la Convención en nuestro ordenamiento jurídico. De este modo el menor aparece no sólo con derechos, también con deberes. Se equipara en los primeros a los mayores de edad (art. 12), se plantea su ubicación desde lo global: «protección integral» (art. 37) y se reconceptualiza, yendo más allá de la benevolencia y de modo más arduo que la caridad (art. 29). Se subrayan así valores como los de solidaridad, justicia y tolerancia. Aspectos formalizados en la Ley 62/1978, de protección jurisdiccional de los derechos fundamentales de la persona.

Esta es la concreción de la persona, que no basta que se formule y se plantee en forma de conocimientos. Es necesario que el sujeto sea admitido a participar, reconociéndole como singular y personal, como capaz de determinado tipo de actividades en relación a los demás, como conocedor de las reglas del juego, como capaz de responder de las omisiones o de las transgresiones de esas reglas, etc. Es por lo que, en concomitancia con la definición que da la Convención sobre sus facultades y ejercicio de sus derechos (art. 5), se le preservará su identidad mediante asistencia y protección apropiadas, todo esto para reestablecer rápidamente su identidad (art. 8).

Evaluando el discurso, podemos encontrar hasta ahora dos categorías de fundamentos. Por una parte principios, que son fuente de derecho; por otra, los valores, que si bien no tienen valor jurídico definido, se pueden considerar como elementos de interpretación. De los primeros la Constitución introduce los de libertad (Título I) y justicia (Título VI); pero especialistas constitucionales citan también la igualdad y el respeto al pluralismo político [10]. De entre los segundos, resalta Sánchez Agesta [11] unos cuantos, pero para la organización de la educación debo subrayar: la jerarquía, descentralización, coordinación y dignidad de la persona.

Como se desprende de un elemental razonamiento, estos son lineamientos de lo general, no son susceptibles de una definición precisa. Algo que trasciende el modelo político-constitucional y el mismo orden formal de derecho. Son aspiraciones, ideales.

Relacionando las anteriores proposiciones con la Convención, encontramos propuestas para que el niño «expresé su opinión libremente» (art. 12), pero con deberes y restricciones como la atención a la «reputación de los demás», «seguridad y orden nacional, salud o morales públicas» (artículo 13), o el reconocimiento de conductas libres del «pensamiento, de la conciencia y de la religión» (artículo 14).

Por esto, el precitado artículo 10 constitucional tiene carácter decisivo para concretar el derecho a la educación, en concomitancia con la Convención. Es el fundamento en la *dignidad del hombre*. No son derechos que el Estado atribuya

ye a súbditos, son previos [12] y vinculan a todos los hombres, así como su *tutela* es reclamable por cualquier ciudadano ante los Tribunales. Pero, también, exigible para con las relaciones entre los sujetos.

Ya que el niño, desde la perspectiva pedagógica, no se encuentra sólo en la escuela. Hay otros procesos que tienen que ver con la educación. Así, el modo de hacer de los padres, de las agencias de ocio y diversión, las iglesias e instituciones religiosas, etc. Son conjuntos de acciones que en tiempos y espacios dados proporcionan actividades de configuración personal en los pupilos.

Es sobre este tipo de situaciones a las que se refiere el Consejo de Europa [13] para reclamar, además de no discriminación, integración de inmigrados y la consideración del hijo en igual dignidad a la de sus padres.

La dignidad humana está ahí con él. Pero, «si bien su peculiar modo de ser es tal que le permite contradecir, con sus actos, su propia naturaleza, de forma que consiga no alcanzar, por la maldad de sus obras, aquella segunda dignidad que sería consentánea a su naturaleza» [14]. Respecto a esto, contribuir al logro de la dignidad humana, desde las acciones de cada proceso, en un primer acercamiento, debe entenderse como construir dentro del sujeto sus capacidades (in-struere), dotándoles de criterios axiológicos para actuar (formación) y propiciar situaciones para consolidar actitudes habituales hacia lo bueno, bello, santo, etc. (áreas valorales). Pero, hay un límite, confundir aquello en la doma, amaestramiento, condicionamiento [15] o manipulación. Es entonces cuando conculcamos la mencionada dignidad. Si tratamos a otros como bestias, máquinas o manipulamos sus pasiones. Entonces se les degrada, por desconsiderar la inteligencia y la voluntad.

El hombre es logos («nous»), por ser destello de Dios. Esto en su ser, no por situación o conducta. Por tanto, la dignidad conduce a eliminar la masificación, apelando a su responsabilidad que decide con entendimiento y libremente [16].

Pero si escrutamos en ciertas instituciones [17] sobre la atención de menores, observaremos que en sus hogares de origen, en sus contextos, los medios televisivos, etc., son procesos que dejan mucho que desear. En este sentido, el Código penal [18] (artículo 584) ya condena el trabajo de menores de 16 años, el maltrato, abandono, injurias, etc. Pero, esto ya lo razonaremos.

Los textos de las declaraciones universales, por una parte recogidos por Marín Ibáñez (1985), a parte de la sistematización jurídica del citado artículo 10 constitucional [19], al ser formulados como medio para proteger la dignidad de la persona, nos llevan a la interpretación actual por la citada convención internacional de la ONU. A parte de subsumir lo antedicho, es de subrayar la indicación de tomar medidas, a parte de las legislativas, administrativas y sociales, las *educacionales*, (artículo 32. 2). Lo cual es bien distinto a lo anteriormente señalado. En virtud del análisis del código penal, se prohíbe y castiga actuar contra la dignidad humana. Pero, en virtud del artículo 10 constitucional, lo que por derecho natural se le debe al hijo o pupilo, es de

obligado cumplimiento. De este modo, sea dicho de paso, se va generando una especie de sistema formal similarmente al reglado escolar.

Me ha llamado la atención la lección específica a *prohibir lo nocivo* respecto a lo físico, mental, espiritual, social y moral (artículo 32. 1.). Estos, relacionados con los anteriores, van más allá del artículo 20 y siguientes constitucionales, sobre la regulación de determinadas actividades inconvenientes o peligrosas para la infancia, o manifieste «doctrinas contrarias a la moral pública», del Código penal (artículo 432).

Esto significa que, en los procesos en donde hay planteadas acciones total o parcialmente educativas, la actuación de los mayores ha de plantearse, además de la abstención del cultivo de la indignidad, el no ser pasivos y fomentar situaciones que lleven al ejercicio de la inteligencia y la voluntad.

La mencionada Convención es clara y manda (artículo 3) que el estado, por ley y administración, asegure la *protección a la familia*. Para lo cual recomienda proporcionar cuidados y protección mediante instituciones, servicios y establecimientos. Pero, en su artículo 5 avisa sobre los derechos previos de los padres y tutores. En este orden de propuestas, la teoría pedagógica indica dos vías: por una parte la optimización del contexto: repertorio de servicios sociales, masiva intervención informativa, etc., y mejora del sistema formal de educación: nuevos técnicos, centro poliuso, etc. [20]. Se trata de plantear una complementariedad de la acción social [21], encuadrada en el ocio, trabajo, sociedad y situaciones de engarce global. Porque «la educación de la persona [22], como la conducta humana, es posible apoyándose como *recurso* en las mismas realidades de la vida social, ya que ellas (...) constituyen un cauce del quehacer educativo y lo hacen posible». De aquí que, las diversas intervenciones en cada una de las agencias referidas, no pueden plantearse de modo puntual y aislacionista. Por tanto, se tratará de que a través de éstas los contextos posean más educatividad. Como se ve, ante ciertas presiones anaxiológicas de la sociedad, ni se tratará de insuflar de una esclava aceptación, a modo de docilidad respecto a la sociedad, pero tampoco, suprimirla.

La verdad es que, con este documento, como principio-valor, en cuanto metasistema jurídico, se rompe con la situación que concebía una acción para los marginados y otra para los normales. A partir de ahora, si un pedagogo es necesario para la escuela, también para situaciones preventivas y para reeducativas. Y, análogamente, la correspondiente sistematización.

Pero, tomando el hilo de la cuestión que nos ocupa, ¿cuál es el sentido de los procesos educacionales? Tanto la convergencia de acciones de cada uno de estos, cuanto la secuencia dentro de uno mismo, el eje de intervención es la persona infantil. Teóricamente conviene subrayar las facetas comunes del sujeto para que la noción de optimización se llene de sentido y contenidos, sirva de guía y criterio de los diversos proyectos educativos.

Efectivamente, el sistema jurídico que, como decía, a través del artículo 10, introduce la Convención internacional y documentos consecuentes, es el «fun-

damento ideológico del Estado social», «iluminando y cimentando los derechos, deberes y libertades» [23]. Congruentemente, es conveniente trasladar los fines que para la educación indica la Convención, entendida como encaminada a...

a) Desarrollar la personalidad, aptitudes y capacidad mental y física, hasta el máximo de sus posibilidades.

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la carta de las Naciones Unidas.

c) Inculcar al niño el respeto de: sus padres, su propia identidad cultural, su idioma, sus valores, los valores nacionales del país en que vive, del país del que es originario, de las civilizaciones distintas a la suya.

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre: comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.

e) Inculcar al niño respeto al medio ambiente natural.

Si todo esto está expresado en el artículo 29. 1, el apartado 2, indica muy claramente la prohibición de restringir la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza.

Esta dimensión teleológica es congruente con los planteamientos teóricos anteriores. Sobre todo en el sentido de reclamar una propuesta de intervención, de intencionalidad educativa. Esto conlleva la proposición, a través de las instituciones que llevan a cabo los procesos, la actividad coherente con unos valores manifiestos. A esto es lo que llamamos ideario [24], como polo de referencia para jerarquizar objetivos, valores, reglamentos.

Podría efectuarse un estudio comparativo entre las mencionadas finalidades; las de la LOGSE y la del proyecto de la Junta de Andalucía, para regular las instituciones de atención a la infancia marginal [25]. De modo general, podemos observar una gran coincidencia, incluso en los lineamientos sobre la creación de centros. No obstante, la práctica: resoluciones e instrucciones de tipo reglamentario se convierten en frenos. De este modo, entiendo que podría incumplirse el precitado artículo 10 constitucional y, por derivación, esta Convención.

También se demuestra que la referencia a un *deber-ser*, ya no sólo es predicable para la escuela, como sistema formalizado. Por la convergencia de procesos en los sujetos, también es pedagógicamente exigible, por ejemplo, para la cárcel, reformatorio, en tanto que no serían centros de mero castigo, sino de —dice la Ley General Penitenciaria— *reeducción*. A la vez, los centros de acogida de aquellos niños mal atendidos, abandonados, desprotegidos, apaleados, etc., respecto a los que hemos hecho referencia antes.

Consiguientemente, por activa, se trata de mantener la intención de enseñar (in-formar), a la vez que intervenir en contextos y relaciones. En último

extremo, es eliminar antivalores y vicios, en favor de criterios que den plenitud humana. Por otra parte, los educadores deben ser pasivos en los malos tratos y demás situaciones envilecedoras.

La actitud es humanista, por tanto. Teóricamente, los currícula, no sólo noéticos por asignaturas de la escuela sino también los de las instituciones de las que venimos hablando, inclusive los centros de actividades comunitarias o de animación social y cultural de los barrios, deben tener un estilo. En palabras de Ibañez-Martín [26], son situaciones en donde se ama la libertad, la armonía y la cultura.

Y vienen muy bien las explicaciones para las relaciones con personas marginales. El *amor a la libertad*, implica una referencia a la de los demás, no la propia conveniencia. Es la actitud de respeto hacia la dignidad esencial que todo sujeto posee, aunque sea un zafio o malvado. Poner medios para mantener la propia libertad, aquí cabe considerar la circunstancia política. Y, sin quedarse en un filisteísmo, ni quedarse en un mero funcionalismo, ni en sustitución de fines por medios.

El *amor a la armonía*, se trata de distinguir lo clásico de la moda transitoria. Apreciar los bienes y confecionarlos. En este sentido, como portador de valor, no se plantea el memorismo, pero sí memorizar. Esto no es elitismo, sino un preocuparse y ocuparse por los demás, reconociendo lo suyo de cada hombre y que lo mío es un suyo de los demás. Por ende, tal proyección en los demás no consiste en un doctrinarismo autoritario, sino en un respeto hacia el modo de realizarse, no un esquema único de vida.

Por último el *amor a la cultura*, viene a reintegrar lo dicho sobre el deber-ser. Situación que los sujetos no lograrán si no van más allá de la sola captación de valores. Sentido crítico y juicio son los elementos que se requieren para el fomento de la personalización.

3. Especial consideración de los niños

La consecución de la dignidad personal, con todo lo que conlleva la valoración desde presupuestos interactivos, no se concreta en todos los hogares. Tampoco en algunas instituciones, en el modo de establecer la relación educativa por parte de algún profesional. En este sentido, ¿cuál es la concreción de la cuestión?

La noción de infancia desajustada [27] ya tiene varias décadas de vida en el cuerpo teórico. Se trata de la negación de lo que en justicia se le debe a quien está en edad personalista entre la infancia y la pubertad. Son los niños que están en circunstancias difíciles, como expresa en documento subsiguiente a la Convención de 1989. Así, la Declaración mundial y el consecuente Plan de Acción [28] mencionan situaciones como la orfandad, la calle como vagabundeo, refugiados —hoy los niños kurdos, como hecho más llamativo—, los

desplazados, migrados, prostituidos, objeto de abusos deshonestos, explotados, impedidos, delincuentes, en situación de «apartheid», en zona ocupada, además de referencias específicas respecto a salud, desarrollo y drogas.

Si algunos de éstos están bajo la patria potestad, «los padres deben hacer por su hijo aquello que les permitirá descubrir y realizar esas capacidades, ayudarle eficazmente para su desarrollo, para que con el mero transcurso del tiempo se pueda transformar en un adulto moral, emocional, mental y físicamente sano» [29]. Pero, como decíamos anteriormente, ciertos hábitos y costumbres conllevan diversos grados de degradación en lo esencial de la personas. Esta, en su rol de paternidad, puede ser un modelo y control nocivos para propiciar un nicho educativo.

Sistémicamente, hay investigaciones [30] que ofrecen grupos de factores referidos al desarrollo *ontogenético*. Aquí encuentro la necesidad de enfocar la solución desde el paradigma $N=1$, en tanto que habrá que tener en cuenta la situación y, analizada *expostfacto*, individualizar la educación especializada. Luego, *microsistémicamente*, hay problemas en uno de ambos cónyuges: dependencias, psicopatología, incapacidad empática, stress, etc. Bastantes casos la problemática se centra en el niño: prematuro, infradotado biológicamente, hiperactivo... En caso a la interrelación: desadaptación entre padres-hijo/s, ciclo ascendente de conflicto, violencia, etc. *Exosistémicamente*, el desempleo —con las secuelas de carencias económicas, stress, desestimación—, o las tensiones en el mundo laboral, insatisfacción. Aquí también se localiza el aislamiento —como pueden ser los niños ubicados en los cortijos andaluces— o la falta de soporte social. Por último, desde el *macrosistema* los siguientes factores se proyectan en los modos de educar: crisis energética, económica y axiológica, movilidad social, actitud hacia la violencia, costumbre de castigar físicamente en educación, actitud minusvalorante de la infancia, así como respeto a la mujer, paternidad y maternidad.

Así surge la noción de situación llamada *familia en riesgo* para niños carentes de un hogar natural, cuyos padres son sus legítimos protectores y educadores. Estas quiebras, centradas en la paternidad o en sus delegados —profesores, tutores, padres adoptantes— son especialmente significativas en el orden moral y, por su incidencia en el núcleo de la formación de la personalidad, han de ser atendidas por la sociedad o el estado, en virtud de la subsidiariedad justificada más arriba.

No se trata de echar la culpa al exosistema. Al revés, hay que dar y darse. Así se ha de reconocer lo suyo de cada hombre-niño y que lo mío es un suyo de los demás. Es el esfuerzo por conseguir que eso que originariamente le pertenece como suyo, como criatura, se logrará si las condiciones de su medio familiar o socioecológico no son nocivas.

Educativamente se nos plantean exigencias de concretar la acción social en un sentido educante. Es trascender la recepción de atenciones, protección y asistencia especiales. Concebimos la intervención como el desarrollo comunitario con cierta educación social [31]. Esta, como se observa, entendida como

comunidad («Gemeinschaft») y no como un mero grupo a modo de sociedad global («Gesellschaft»). Es por lo que, para el caso del sistema reglado, la Convención llama la atención respecto al castigo y su concordancia con la dignidad humana.

La infancia con problemas manifiesta con mayor urgencia la configuración de valores subjetivos —virtudes—, en el sentido de pertrecharles de moralidad. De que ésta fortalezca su personalidad para dominar un temperamento maltratado, no autocontrolado. Ya que «las normas éticas no son represión de lo fuerte, sino encauzadoras de lo débil, en cuanto indeterminado» [32]. Y esto vale tanto para los pacientes cuanto para los agentes de esta anómala relación educacional. Pues la intimidad subjetiva ejerce un dominio político, guiando las tendencias, modulándolas según criterios propios. De este modo resulta el carácter del hombre, o su falta de carácter, dependiendo de que su acción ha sido suficiente, insuficiente o nula. Es cuando la base biológica, drogada, mal alimentada o ensoñecida, se doblega a la inclinación espontánea de los deseos o ciertos intereses (temperamento), pudiendo evolucionar selváticamente, al azar. Es porque no hubo suficiente cultivo moral y el previo, intelectual. Pues, como expresa Llano [33], la libre realización de mi ser queda esencialmente truncada si —por violencia externa o por imprudente renuncia personal— se mantiene ligada al estrecho horizonte de mi particular interés (...). Porque la calidad ética de mi libertad no depende de la ausencia de vínculos, sino justamente de la relevancia y de la proyección de unos compromisos libremente elegidos. Y, ... elegir presupone valorar.

Educar es hacer valorar. Se trata de que la cogitativa conlleve la acción práctica: razonamiento con silogismo [33], pues cada acción ha de ser inventada por el hombre. El conocimiento no es mediación, es principio íntimo de la misma substancia personal. Por consiguiente, la cuestión de la *infancia marginal* por malos tratos y otras carencias no suprime lo instintivo, ya que es base de lo moral. A esto les pone un fundamento, manifestado en el sentido común, la memoria y la estimativa. Por lo que educar no es cubrir necesidades. Corolariamente, la atención a la infancia y grupos marginales, desde la asunción de estos documentos internacionales —ya antes, desde la teoría antropológica—, obliga a no concretar los procesos en una mera asistencia o en hacer cierto trabajo social. Dentro de los procesos, las acciones han de ser complementarias, en el sentido de que se llegue al logro de la autonomía, a la vivencia moral.

Por esto, cuando la Declaración y Plan de acción de 1990, al plantear el fomento de los valores de paz, comprensión y diálogo en la educación de los niños, no hace más que referirse al estilo humanista en el que encuadramos nuestro discurso. Se trata de plantear la educación, dentro de cada uno de los procesos: escolar o de barrio, o de hospital, o de centro de acogida, etc., como punto de convergencia entre el trasfondo biopsíquico y el medio empobrecedor de la esencia humana.

Porque, la verdad es que, si se desea la libertad de los sujetos, apelando a la

dignidad del hombre, hemos de reintegrar la noción de Ibáñez-Martín sobre la plenitud humana. De aquí, por lo de conocimientos, formación de juicio y el ejercicio de las virtudes, se requiere la formación de la inteligencia. Y, respecto a este último extremo, ¿no decíamos que los contextos pueden ser desfavorables?

No hay filogénesis cultural, porque tampoco la tenemos en lo lingüístico. Como la privación económico-nutritiva acarrea incapacidad de aprendizaje, en relación al empobrecimiento de la corteza cerebral y la baja densidad de circuitos neuronales, los programas de educación para la salud y la dietética van parejos a la asistencia y preparación para la economía doméstica. Pero, la insuficiencia, apuntada respecto a lo cognitivo, debe situarse en la dotación de cierto nivel de lenguaje. Se ha de concebir un medio lingüístico no privado o corregible. La razón estriba en la correspondencia entre la inteligencia —«nous»— y el lenguaje.

Es urgente la intervención para que incida sobre el encéfalo en el momento de mayor plasticidad-educabilidad: de 0 a 2 años. Entonces, se trataría de localizar los estilos, usos y costumbres alimentarios, televisivos, de diversos tipos de adiciones, etc., en los nichos básicos de la convivencia.

Así pues, desde el planteamiento de integralidad de la cultura. Así al proponer la Convención una cooperación internacional en pro de los países en desarrollo y sobre la lucha contra el analfabetismo, la ignorancia y la mejora tecnológica, no trata de bajar el nivel de unos al estándar de los otros. Lo mismo se ha de interpretar en relación a grupos marginales dentro de cada sociedad. Pues, se trata de que éstos, por haber ejercitado la razón y entrenado su voluntad, encuentren —si no se trata de recuperar, inclusive, reeducar— la libertad moral [35].

Al tratar de hacer posible el ejercicio de la opción, de la decisión, la propuesta de intervenir los medios toma un sentido optimizante. Ya la indicación del Consejo de Europa [36] es clara al relacionar problemas de crimen, salud y moral con ciertos abusos de los medios de comunicación, en especial la televisión. También mencionan una cierta referencia, siendo un recordatorio de la Carta Social. Incluso, en relación a los procesos intelectuales, la tecnología televisiva frena las posibilidades de maduración, desarrollo y de tipo operatorio en la inteligencia [37].

Podemos concretar así un límite mínimo al ejercicio de la libertad y en el mantenimiento de la dignidad humana, cuando por compulsión temporal, castigos físicos, abandono, atención y exigencias insuficientes, impiden la utilización de la inteligencia y la elección. Desde este momento se da una *violación del derecho a la educación*. Surge así la *protección pasiva* del artículo segundo de la Convención, contra toda forma de discriminación o castigo. Así se engloban las situaciones de desigualdad de condiciones para acceder a los bienes culturales y, por otra parte, los malos tratos, abandono, abusos, etc., amén de los castigos inadecuados.

No obstante, quedan comprendidas también las situaciones de segregación a causa de opiniones, creencias o actividades de los niños, sus padres o tutores, además de sus familiares. Reintegramos, pues aquí, desde la contextualización de los educandos, las nociones curriculares de formación cívica, o de la paz, tolerancia, comprensión y cuidado ecológico, predicadas como cultivo de valores. Pero, además, por lo de creencias, la fundamentación trascendente de las enseñanzas, sean regladas o no-formales. Resulta, así, exigible el ideario también para centros de reeducación, de actividades comunitarias, etc. Pues, no olvidemos lo explicado por Choza [38]: «la emergencia y desarrollo de la propia intimidad subjetiva tiene lugar en un ámbito constituido precisamente por un conjunto de intimidades subjetivas, cuya exteriorización y expresión dan lugar justamente a lo que llamamos el ambiente familiar, el medio sociocultural, etc. (...) impregnados de tonalidades: acogedor, competitivo, hedonista». Por lo que, pedagógicamente, urge pasar a la conciencia estos valores horizontales, para que sean enjuiciados críticamente.

Y, claro, al hacer esto ya se está planteando la valoración de las *estructuras sociales*. ¿Son justas o injustas, en los términos aludidos más arriba? Quien está llamado a ejercer, a ser sujeto de la justicia no es una estructura social anónima, sino una persona humana, cada uno de nosotros. No es la justicia nunca algo abstracto, anónimo, puro espíritu objetivo. Tampoco es la filosofía del interés prepotente. Por esto es una quimera pretender una estructura social justa realizada por el egoísmo de los injustos. Esta tendencia, tan actual, que desearía objetivar la justicia en leyes, declaraciones y convenios y estructuras socioeconómicas, mientras los corazones humanos viven la injusticia. Como está la situación, pues, es lícito hablar de la existencia de estructuras sociales justas e injustas. Ya que éstas, como modos y cauces de la convivencia son en una sociedad la proyección de su valor de justicia —histórico y antropológico— o de la injusticia de los hombres que la conforman, sobre manera quienes en ella tienen mayores responsabilidades.

Por consiguiente, corrigiendo a Durkheim [39], la educación en sí no es una adaptación. Esta teoría sería aplicable en una sociedad estabilizada —¿estabulada?—. La asimilación educativa termina, por lo que llevamos dicho, siendo inversa a la sola socialización. No se asimila e interioriza para la uniformidad y repetición. Por tanto, cuando la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación plantea el derecho de todos a acceder al sistema formalizado de educación, como democratización, va en la línea de la optimización de las estructuras. Esto es así porque hay interés en que las características que menciona la Teoría de la Educación [40]: posibilidades independientes del origen social para acceder a la escuela y para que ésta desarrolle al máximo las capacidades de cada sujeto, se encarnen.

En este sentido, la sistematización legal de los procesos se están constituyendo conforme a la Declaración Mundial de 1990. Ya que, con leyes concomitantes como la llamada LOGSE, se ofrecen oportunidades para niños y adultos, con medidas de ampliación de actividades para el desarrollo personal en la primera infancia, ofrecer el acceso a la primaria, reducir las diferencias entre

niños y niñas, respecto a las oportunidades, además del analfabetismo. Es ilustrativo el Título V («BOE» del 4 de abril de 1990), sobre la educación compensatoria para reforzar la acción del sistema reglado y desterrar así las desigualdades.

La teoría pedagógica, en este sentido, propone centrarse en la reducción de las desigualdades estructurales. Los tiros van por una revolución desde lo económico, a una educación crítica, individualización de las enseñanzas, procesos de acciones preventivas, adaptaciones curriculares y combinación del estudio con el mundo laboral.

4. *El eje es la familia*

Desde la reflexión sabemos que el andamiaje del ambiente es el contorno externo al individuo, por donde se desenvuelve su vitalidad. Es esto imprescindible para interpretar las etapas de la efectividad en la evolución del nuevo ser. Este conjunto de lazos son los que generarán en el niño, y para el resto de su vida, mayor o menor seguridad. Por esta razón la ONU propone, en la Declaración de 1990, a la familia como grupo fundamental y entorno natural del crecimiento y el bienestar de los niños. Por consiguiente, formula una especie de metas subsidiarias: descubrir su identidad y aprovechar su potencial.

El X Seminario Internacional de la Bernard van Leer Foundation, celebrado en Kingston (Jamaica) en 1988, incide en la dinámica de la cuestión. El entorno próximo puede deformar o reforzar bastantes valores, traduciéndose como seguridad o freno. Los padres, a través de programas apropiados, pueden influir en la comunidad con el fin de lograr su cualificación positiva. Comparando sus experiencias y desde la óptica de diversas culturas en donde se han aplicado, concluyen en que el *apoyo a la vida familiar*, trascendiendo sus diversas concreciones: nuclear, extensa, reconstituida y combinada.

La salud, sabemos que es individual, pero las condiciones son problemas de la comunidad. La Convención, sobre la cuestión, propugna su solución a través de la educación familiar (artículo 24).

Retomando la noción de *patria potestad*, se deriva que esta función conjuga la situación de sus miembros, yendo más allá de lo individualista y de lo colectivista. Es otra entidad más asociativa y relacional.

Entiendo que se dan una serie de relaciones, las cuales se pueden canalizar para lograr frutos educativos en la misma y a la comunidad. Primero, la establecida entre madre-hijo, es la primaria y clave. Luego, la que hay entre individuos-comunidades y agencias que les proporcionan servicios, tratando de romper barreras y forzar relaciones de los niños o grupos marginales. Por último, las que se refieren al desarrollo de estrategias más convincentes y efectivas para asistir a comunidades «pobres», utilizando sus propios recursos y sus necesidades. Esta es la que debería establecerse para comenzar la optimización pedagógica.

Situándonos en el colegio, como ejemplo. Los principios de actuación inicial no tratarían de que los profesionales y la entidad sean ayudados por los padres a «sacar adelante el colegio económicamente». Es al revés [41], que los profesionales y la entidad ayuden a los padres a sacar adelante la familia en aquel aspecto esencial de sus deberes-tarea primordial del matrimonio- que es la educación de los hijos.

Así mismo, no todo se debe plantear desde la escuela y a su alrededor. Así poco incidiría. El núcleo de la cuestión estriba en consolidar el núcleo en donde se producen aquellos fenómenos neuropsíquicos: la familia. Pues también hay que contar la relación que hay entre las actitudes y modos de hacer en los hogares y el fracaso escolar [42]. Aspectos relacionados con la capacitación de los cónyuges, así como en la comprensión de su responsabilidad educante.

Jacinto Choza [43] sistematiza cinco niveles de actividades institucionales que vertebran todo grupo social humano: familia, escuela, actividad económica, la política y los ámbitos culturales. Estos, a su vez, se pueden reconducir a los tres niveles del logos: teórico, práctico y técnico, en concomitancia con los tres aspectos de la urdimbre social humana: superestructura, estructura e infraestructura. Si por las circunstancias viciosas que fueren, hay una tendencia a mantener una situación de privación, por este cierre cultural suele configurarse una actitud de totalidad absoluta. Entonces se produce una escisión entre este microsistema y los individuos. Resultando una crisis entre lo global y las diversas identidades. La cultura de tal célula social, al ser puesta en común por sus miembros, se hace de modo extrínseco a la intimidad de cada uno de ellos. El resultado es que no hay comunicación porque no se llega al fondo de la subjetividad.

Para solucionar la cuestión habrá que plantear diseños de acciones vitales. Ir, incluso, más allá de la reflexión. El compromiso con la perfilación de mapas de roles que vayan más allá de los rasgos, significaría la expresión de la propia originalidad y radical libertad del hombre en lo jurídico, moral, religioso, económico, artístico... Por esto, plantear la autonomía como meta educativa en todos los diversos procesos, conlleva: a) en lo personal, fomentar la acción por ellos mismos y por sí mismos, conculcando el infantilismo; b) en lo familiar: apoyo a la estructura familiar, favoreciendo la integración axiológica de la cultura, desde una crítica a su cultura grupal.

Cuando no se llega a este planteamiento, estamos cultivando la marginación, objeto principal de la Convención internacional y Declaración-Plan de Acción subsiguientes. Pues, parafraseando a Escámez [44], la marginación se produce con los tres elementos siguientes: participación, esquema normativo-axiológico y los recursos materiales disponibles. Pero vistos en interrelación. Por esto, la Declaración de la ONU de 1990, a parte del impulso internacional, fomento del desarrollo económico, mejorar el medio ambiente y salud, relaciona la justicia social y económica, la instrucción escolar básica y la *protección y asistencia a la familia como grupo fundamental*.

Relacionando esta cuestión con los tipos de relaciones establecidas en la comunidad, desde la familia, encuentro intrapolable, como tecnología de diseño socioeducativo, la intervención desde las asociaciones. Esta es la experiencia de Zimbabwe [45]. Los padres asociados supieron defenderse sus derechos, establecer relaciones ante la administración, sufragar diversos gastos comunes, organizar medios para mejorar la calidad de vida, etc.

En relación a un planteamiento más avanzado, son plausibles los esquemas enunciados de prevención de la marginalidad tipificada más arriba, concretada por la Comunidad Valenciana [46] como:

a) *Primaria*, sobre la familia, la escuela y el nicho social, tomando como objeto la vida habitual;

b) *Secundaria*, ya en grupos en alto riesgo, para lo cual se asistiría a los niños en los mismos barrios en donde se produce el hacinamiento y la infracultura, sin equipamientos, etc. Se ubicaría en el marco sistemático de centros abiertos, equipos específicos y programas de reinserción social y laboral.

c) *Terciaria*, cuando la situación es tan clara, que ya no se trata de prevenir ni solucionar crisis, sino de *reeducar*, su marco idóneo son las residencias.

De este modo, la patria potestad no se nutre de criterios sólo emanados desde los dos cónyuges. La educación de la prole, por el *principio de libertad social*, sería tarea iluminada por criterios religiosos, morales, intelectuales, físico-sanitarios, socio-estéticos, etc., con el fin de que se tomaran las decisiones con la mayor certeza posible. La razón de esto estriba en que la *Convención otorga una dignidad natural al hijo* fundada en sus derechos individuales y personalísimos. La prole no es un objeto del patrimonio paterno.

En este sentido, conforme el hijo vaya creciendo y educándose, disminuirá la potestad paterna. Todo esto en tanto que se vayan obteniendo en cada persona de la familia los fines que están señalados por su esencial naturaleza.

Estamos, pues, en situación de proponer estrategias concretas para responder a esas 40.000 denuncias de malos tratos a menores españoles. Número que, para lo encubierto, por motivos de miedo o inercia, eleva la situación real a más de 40.000 niños en crisis de su dignidad. El citado *National Center on Child Abuse and Neglect* de Washington utiliza los siguientes programas para tal fin y en situaciones de riesgo:

1. Asistencia social en el hogar, en donde podríamos plantear la inclusión de los para-profesionales.
2. Gestión-acompañamiento a padres en todo momento, o durante las noches, para poder influir con su presencia en el momento de crisis.
3. Ante la crítica carencia o problemas en las guarderías, montaje de otras permanentes.

4. Establecimiento de centros infantiles terapéuticos.
5. Establecer la asociación y red de padres anónimos.
6. Ubicar servicios de orientación y terapia.
7. Animar para la adopción, aunque a veces no es la solución positiva.

Todo este conjunto de bases para una política de protección a la familia en crisis o situación de riesgo son de asunción por nuestros Institutos Nacional o autonómicos de asistencia social, de servicios sociales o similares. Pero las medidas son de reparación. Hay que prevenir, más que curar.

5. *La comunidad es el otro nicho a optimizar*

La Convención indica la toma de medidas en el orden legislativo, administrativo, social y educativo para proteger al niño por perjuicios en los tratos, descuidos o negligencias. De este modo (artículo 19) aconseja programas sociales en una doble perspectiva: asistiendo a éste y a quienes cuidan de él; prevención, identificación de sujetos y factores, notificación de hechos, además de institucionalización, investigación, tratamiento y observación ulterior.

Para concretar lo anterior, propone (artículo 39) la recuperación física y psicológica, y la reintegración social. Pero no de modo aislado, sino en un ambiente de salud, respeto de sí mismo y en consonancia con su dignidad. Incluso, plantea soluciones especificadas como educación no-formal e informal (artículo 31) cuando enumera procesos concretos de derechos: descanso, esparcimiento, juego, actividades recreativas. Todo ello en situaciones conformes con su edad y fomentando la participación libre en la vida cultural y las artes. La Convención entiende que esto se planteará desde el respeto a lo que inicien o promoviendo la actividad, en casos de pasividad. Pero todo esto está bien a nivel de principios formulados. De hecho algunas administraciones podrían manifestar acciones en tales sentidos.

En nuestro ámbito, las medidas legales (Ley 21/1987) en situaciones extremas, de medidas terciarias, prevén la adopción y el acogimiento [47] ante problemas de desamparo o casos de supresión de la patria potestad o tutela automática. No obstante, tal solución no debe conllevar la gubernamentalización de las soluciones. En este sentido, estamos convergiendo con la Declaración y Plan de acción de 1990, de no confundir la función del Derecho Penal, sobre la tutela de los valores fundamentales de la vida comunitaria [48], con las estructuras a remover, ya explicadas.

El modo de configurar las soluciones depende del modelo teórico adoptado. Partiendo de las situaciones altamente conflictivas, habría tres teorías: a) *abolicionistas*, que paralelamente a la teoría sociológica crítica y al racionalismo filosófico, alimentándose de ciertos fallos de los sistemas, igual propugnan la supresión de la escuela como de la justicia, así como el crimen sistemático de

niños no nacidos, b) *represora*, que en base a la Ley del Talión, fundamenta intervenciones acotadas, como especies de *ghetos*, restringiendo los derechos y sin ningún tipo de garantías, y c) *pedagógica*, que, como se ha explicado más arriba, por activa, el menor ha de reelaborar su persona, haciéndose consciente de la cultura y lo trascendente a la misma, lo que le da coherencia, y conteniendo los actos perpetrados y la víctima.

Como se deduce, este modelo es global. Por lo tanto, no se reduce sólo para quien se halle en estado crítico o de alto riesgo. Cubre el espectro de todos los menores. Es más educativa que correccional. No se centra solo para y desde la escuela, sino que la propuesta de la Declaración sobre «enseñanza de los derechos humanos» conlleva algo más que instrucción y formación en las aulas o escuelas de padres. Es difundir la información sobre tales valores.

La concepción reeducativa opta por no segregar, planteando acciones coordinadas. Es el principio de isocronía, alejado del mero «unwelt» para personificar el contexto en un «welt» significativo para cada programa. De este modo, por ejemplo, los programas de salud [49] diferirán de la pedagogía hospitalaria [50], pues el sujeto requiere nichos diferenciados y situaciones educativas con componentes cualitativos diversos. Es más, la primera resulta sistemáticamente una alternativa a la escolar, aunque convergente.

La atención a las familias ha de plantearse desde los barrios, en principio. Se trataría de optimizar los ambientes. En extremo, se concibe la acción para la participación, decíamos en la parte fundamentante. Pues la democracia hace crecer a una sociedad en cuanto que la dota de conciencia social, no al grupo más o menos reducido, sino a cada persona. Así se elabora una voluntad social de máxima amplitud y potencia. Pues la desconexión entre ethos social y política —participación decisiva— será más alarmante en nuestra sociedad, por ser democrática, que en cualquier otra. Se trataría de evitar la inhibición por funesta y politización, que radicalizaría a los grupos.

Por este motivo, las estrategias propuestas por Colom [51] son inductoras de la coordinación institucional, aunque aquí centradas en la escuela, y por consiguiente, con teleología formativa de la inteligencia. Además, contamos con experiencias extensibles a otras comunidades, como la andaluza. La realidad de Valencia nos expone acciones globales de coordinación de información, dotación de recursos: escolar, vivienda, sanidad, trabajo, seguridad social, centros de animación, asistencia a grupos y bandas, diversión para jóvenes, vacaciones apoyadas, empleo juvenil, etc.

Estas soluciones no están alejadas del *Plan de Acción de la ONU*, que indica la sistematización vertical de los procesos a tres niveles secuencialmente enfocados: de lo nacional a lo provincial-regional y la operatividad local. No obstante, la ejecución correspondería a organizaciones no-gubernamentales, al sector privado y a grupos cívicos. Parea coadyuvar al logro de los fines, se alienta [52] a las familias, comunidades, ayuntamientos, organizaciones no-gubernamentales, instituciones: sociales, culturales, religiosas, comerciales y de otra índole, así como a los medios de difusión.

Como se observa, la solución discurre por la coordinación de programas. No obstante, esto no conlleva la inespecialización o la práctica diletante, que mezclare todo. Pueden, por ejemplo, plantearse rigurosos procesos tecnológicamente sistematizados al estilo de prevención y reeducación de delincuentes, tal como los propugnaba Garrido [53], pero en vez de paralelamente, sistémicos. En este sentido, puede valer, reintegrando propuestas desde la comparación educativa, el *Chicago Community Trust*, cuyos principios a) fortalecer los programas comunitarios de intervención, b) establecer los niveles de responsabilidades para el orden local de todo el estado, c) promover alternativas razonables a la encarcelación, y d) fortalecer servicios de rehabilitación para delincuentes sinceros son intrapolables a nuestras latitudes.

Pensando en nuestras ciudades, como Granada, se debería partir de la entidad del distrito municipal. El plan global de distrito sería homólogo al plan de acción. La aplicación de la noción de autonomía municipal posibilitaría adecuar los proyectos de salud, mendicidad, droga, delincuencia, apoyo familiar, centros comunitarios, etc., existentes, con ciertos servicios: casas de cultura, escuelas, centros de salud, asociaciones culturales, asociaciones de vecinos, talleres, lugares de encuentro y acción juvenil, etc., a la vez que se aprovecharían los servicios de personal: asistentes sociales, técnicos de asistencia al menor, animadores, educadores de calle, etc.

Con el fin de arbitrar medidas, tenemos la Ley Reguladora de Bases de Régimen Local (Ley número 7 de 1985) que obliga a las administraciones provincial, autonómica y nacional a prestar medios que posibiliten los servicios sociales de los pueblos o barrios. En este sentido, fruto de la comparación, las diversas legislaciones autonómicas, ofrecen unas *prestaciones básicas*, como la información y orientación, ayuda a domicilio, alojamiento y prevención de la marginación e inserción social. Corolariamente de lo antedicho, ya sabemos los lineamientos de su optimización. Para tal finalidad, son aprovechables los mecanismos de los *Convenios-Programa entre el Ministerio de Asuntos Sociales y las Comunidades Autónomas*, en materia de gestión, financiamiento, información y de asistencia técnica. Aquí es urgente, la tecnificación pedagógica, pues se palpa la carencia de complemento educativo.

6. *Procesos y estrategias correspondientes para un hipotético desarrollo pedagógico del Plan de Acción*

La Declaración de las Naciones Unidas de 30 de septiembre de 1990, sobre la aplicación de la Convención Internacional, lleva anejo el citado Plan de Acción, que se adjunta al final. Como se verá, incluyen sistemas de acciones como: A) Salud y educación de la mujer; B) Nutrición; C) Salud infantil; D) Agua y saneamientos; E) Educación básica, y F) Niños en circunstancias particularmente difíciles. En cada uno de sus apartados se incluyen procesos rotulados con los términos «educación», «información y servicios», «servicios de

consulta», «programas acelerados de alfabetización», «enseñanza primaria», «lograr que todas las mujeres amamanten...», «difusión de conocimientos», etc., cuya concreción indudablemente está comprendida dentro de la estudiada red nomológica de educación.

Si por una parte se demuestra la implicación de la mejora de cada niño, con requerimiento de servicios pedagógicos, no es menos deseable enseñar la articulación de los mismos, contrastando lo que se ha efectuado al respecto en otras latitudes. Para tal fin, partiremos de la realidad española y sus virtuales aplicaciones.

España cuenta con el Instituto Nacional de Asistencia Social, además del centro de estudios del Menor-Dirección General de Protección Jurídica del Menor, todo ello del Ministerio de Asuntos Sociales. También a nivel estatal contamos con la escuela o conjunto de centros, comprendiendo desde la educación infantil hasta la Universidad. Por otra parte, a nivel regional, tenemos unos organismos homólogos a los de la nación. Así, para Andalucía: Consejería de Asuntos Sociales - Instituto Andaluz de Servicios Sociales. Y en cada municipio, las correspondientes ponencias de concejales y las áreas propias de las diputaciones provinciales.

Ante situaciones similares y las legislaciones, el *Consejo de Europa*, observando la concreción de las políticas en cada uno de los correspondientes estados miembros, señala [54] carencias. Estas, por otra parte, ya manifestadas en el apartado descriptivo sobre la red nomológica de la noción: infancia maltratada. La conclusión es que los objetivos no llegan por la excesiva jerarquización, deficiencias en la delegación de responsabilidades, falta de comunicación, incongruencias y burocratización.

A partir de programas validados en U.S.A. y comenzando por órganos orientadores de ámbito metasistémico, ya mostramos [55] las posibilidades de incorporar modos de proceder desde allende a nuestra realidad. Por esta razón, entiendo que es factible presentar los proyectos específicos del *National Center on Child Abuse and Neglect* [56], como punto de referencia para proponer modos de desarrollo coordinado de programas. De este modo tenemos:

1. Envolvimiento de los padres en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades de transición.
2. Incrementar la colaboración entre el programa nacional *HEAD START* y las escuelas públicas, especialmente durante el año anterior a la entrada de los niños en el mencionado plan estatal.
3. Mejorar los procedimientos de distribución de información e incrementar la entrada de los padres en la descripción de intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje de los niños.
4. Desarrollar información y soporte de recursos en la continuación de los servicios sociales y de salud, con los padres que lo necesiten, independientemente que se encuentren fuera del citado Head Start.

5. Incrementar la conciencia de la diferenciación cultural y étnica que pudiera existir entre los niños en transición y de quienes no se hayan concienciado todavía por las escuelas.

Ante la situación española, en donde se plantea una extendida red de macroinstituciones: los hogares infantiles, reformatorios, etc., ciertamente son de aplicar tales medidas, también en aquellas latitudes en donde se prevén otros centros de tipo más familiar, como es el caso de Andalucía y Valencia. De todas formas, se ha de tener en cuenta la posibilidad de contar con ciertos resortes, en cada una de las áreas de intervención:

1. Asunción de la responsabilidad en general del conocimiento y mejora de programas, mediante la prevención, identificación y tratamiento (casos); configuración de equipos interdisciplinarios, y elaborar medidas legales de protección a la infancia.

2. Captación, análisis y diseminación de información. Así: qué programas funcionan, cuál es el impacto de ese tipo de marginalidad en la población, de este modo surgen datos básicos para elaborar un cuestionario.

3. Actuación en programas subvencionados por el Estado, centrados en desarrollo, fortalecimiento, seguimiento de la prevención y tratamiento.

4. Responsabilización en la coordinación de los esfuerzos «nacionales», a través de agencias sobre el tema (para nosotros, los diversos institutos de asistencia social).

5. Como directrices futuras, se propugna implicar al sector privado en el desarrollo de estas competencias, en miras de la eficacia. Para ello indican:

- Campañas de voluntariado.
- Suspensión de «ciertos» programas de cuidado.
- Campañas para coordinar la relación familia/trabajo.
- Concienciar para reducir el stress en el empleo.
- Orientación sobre los conflictos en la interrelación existente entre tareas familiares y mundo laboral.
- Programas de educación para padres.
- Fomentar actitudes para la comprensión del coste beneficioso de los programas de prevención perinatal.

Todo lo cual se realiza sobre los siguientes grupos marginales prioritarios: niños objeto de negligencia, niños maltratados, niños objeto de abusos deshonestos, desarrollo de «materiales» para sujetos preescolares y para adolescentes, así como para personal de servicio doméstico y del juzgado de familia, etc.

Por otra parte, tales procesos son llevados a cabo por el National Center on Child Abuse and Neglect del siguiente modo:

- a) Propiciando ayudas a los padres y alentarles para incrementar el uso

del voluntariado, además del para-profesional, como soportes de las familias. Evitando el emplazamiento inmediato de los niños en centros de acogida.

- b) Uso de clínicas para niños-víctima, con el fin de demostrar el modo de usar los procedimientos allí empleados.
- c) Coordinación con la ley.
- d) Reclutamiento de voluntariado para desempeñar el papel de abogados especiales.
- e) Optimizar la capacidad de los albergues para adolescentes maltratados u objeto de abusos deshonestos: identificación, tratamiento y alojamiento.
- f) También para reciclar a los profesores, desde preescolar (en nuestro sistema jurídico, educación infantil).
- g) Incrementar la conciencia pública, educando a la gente y proveedores sobre el abuso. Se utilizan medios públicos, carteles, etc.
- h) Proporcionar un perfeccionamiento para profundizar en un soporte multidisciplinario de servicios.

Las soluciones para las criaturas en crisis o en situaciones de alto riesgo, previstas por la Convención (artículo 20), son de *protección* y de *asistencia*. Medidas ya clásicas, aunque no generalizadas para todos los sujetos necesitados, sean estos por conflicto étnico, religioso, cultural, lingüístico, etc. La mencionada disposición internacional fundamenta las medidas en razón de «que haya continuidad en la educación del niño».

Este punto es fundamental, ya que es nuclear en las competencias del *pedagogo*. Pues, éste, para plantear diseños de intervención, sean para grandes áreas, zonas de una ciudad o centros, bien para coordinar equipos de educadores para espacios y tiempos determinados, la presencia o ausencia de ciertos elementos personales va a cualificar el sentido de ciertas tecnologías. Además, también será decisivo para introducir unas y otras tecnologías.

En este orden teórico, cualquier medida no es suficiente. Hay planteamientos de *internado* que, en bastantes casos, ocasionan el síndrome de hospitalismo (Spitz, Wolf, Bowley), tanto en los mismos hospitales, cuanto sanatorios o instituciones (Freud, M). La investigación [57] atribuye el origen de la causa a problemas psíquicos, por separación de la *madre*, o figura materna, debido a la privación del contacto afectivo entre el sujeto y ésta. Por lo tanto, la teoría psicodinámica propone: internar a ambos, restringir la medida en el menor tiempo y proporcionar relaciones afectivas, disminuyendo el número de niños a atender. En este sentido, el documento de la ONU (artículo 9) recomienda:

1. No separación de los padres, sin su consentimiento. Salvo que el juez anule la unión por malos tratos, descuido o separación.
2. Procurar soluciones con aportaciones de los padres interesados.

3. Favorecer el derecho que tiene el niño de relacionarse con su familia natural. El artículo 10, concreta que se den relaciones *directas* con sus progenitores.

4. Informarle sobre sus parientes.

No obstante, con la limitación de que estas interacciones sean nocivas. Para llegar a esta situación, no sólo la teoría pedagógica da como criterios el conocimiento de la educatividad de los miembros, sino que la Convención indica a los estados-partes la necesidad de contar con informes sobre la idoneidad de la familia, institución... en fin: los acogedores, para educar (artículo 22).

En un viaje de investigación, en Táranto y para un contexto similar al nuestro, estudié *La cittadella della Carità*. Se trata de un complejo estudiado de tal forma que, incluso la configuración arquitectónica, proporciona la mayor interacción y convivencialidad. Los procesos que guían los procesos allí encardinados son los de trabajo, investigación y estudio. Los especialistas de plantilla son muy pocos y el grueso del personal son voluntarios. Aunque su finalidad es la recuperación global de la persona, desde lo físico, psíquico y social, con caridad, la concreción se lleva a cabo en una zona bastante alejada de la ciudad y, además, controladamente aislada. Entiendo que sirve para situación provisional y, sobre todo, para jóvenes adictos y ancianos.

No se pueden suprimir las instituciones «*ipso facto*». Se pueden optimizar en la línea apuntada anteriormente. El mencionado *National Center on Child Abuse and Neglect Children* ha establecido medidas humanizadoras de las macroinstituciones [58]. De modo sucinto enunciamos las siguientes, susceptibles de adaptación, desde la dirección pedagógica de cualquier centro de menores español: 1) invitar a los padres para revisar el centro y al equipo; 2) advertirles y consultarles sobre cambios en el tratamiento, 3) establecer amplios espacios temporales para visitas, 4) limitar las visitas para aquellos casos perjudiciales para el tratamiento o ajuste al centro, 5) animar para que visiten a su hogar en fines de semana o vacaciones, salvo lo dicho en 4, 6) establecer un servicio de orientación familiar, 7) animar a los familiares para que traigan juguetes, ropas, etc., para el niño, 8) interesar a la familia para que participe en actividades, 9) establecer tiempos frecuentes para que los padres observen las actividades de clase y de recreo, 10) subvencionar y respaldar una organización de padres y 11) indicar a los padres en comités de vigilancia de agencias y comisarias de policía.

Otra medida se centra en la institucionalización mediante el *Centro Accoglienza Infanzia* del Municipio de Palermo. Aquí se contempla la isocronía, principio aludido en el cuerpo teórico. Tratan de proporcionar una asistencia socio-psico-pedagógico para los menores hospedados y sus familias. El transcurso de las actividades son diurnas. Disponiendo de cuidados, escolarización infantil y diagnóstico-terapias para padres. Luego, por acuerdo del ayuntamiento, se vio la necesidad de plantear programas de educación/animación social y de pedagogos. Para concretarlos se plantean acciones interdisciplinarias

entre éstos y los psicólogos y asistentes sociales. El acuerdo señala una «competencia específicamente pedagógica».

Desde la analogía, entiendo que es interesante y positiva la nueva estructuración de centros que preve la Junta de Andalucía. Se trata de una sistematización de agencias, desde la institucional a los pisos familiares. Hay previsto en el anteproyecto de decreto una serie de centros similar a éste italiano. Como los sujetos, contextos, tipos de control y teleología son homólogos, las acciones educativas pueden interesarnos.

Pero observamos que ésta es una medida aislada, aunque más abierta que la anterior. Si la comparamos con el meso-cluster del *Chicago Community* [59], a través de su plan de acción y para remediar las disfuncionalidades, elaboran los siguientes programas, cuyos rótulos son los destinatarios: a) pobreza, b) debilidad mental, c) abuso de substancias, d) abandono y maltrato, e) desempleo, f) deserción escolar, g) adolescente embarazada, h) justicia juvenil, e i) jóvenes sin hogar. De lo cual, deducimos que la actuación ha de plantearse globalmente. Así lo hemos razonado en la teoría general antecedente.

Cada uno de estos programas contiene sus propios sistemas de acciones. En estos localizamos propuestas que conllevan competencias pedagógicas. Así, en infancia maltratada: programa conectado con el estatal para propiciar el soporte familiar, en donde cabe la educación familiar. En salud, punto 11: sobre niño pre-natal en riesgo; 12: optimización de hogares para optimizarlos. Otros diseños son el cuidado diurno, identificar los servicios comunitarios y el estricto de educación. Este último se concreta en:

1. Ofrecer programas continuos durante las 24 horas.
2. Disponer de personal al servicio de la educación infantil.
3. Infantiliza la utilización del sistema público escolar.
4. Coordinación de los centros docentes y las agencias a nivel local.

En relación a nuestro entorno, encuentro intrapolables todos y cada uno de los planteamientos educativos. Pero para ello se deberían efectuar profundas reconversiones. Estas tanto en lo político, cuanto en las actitudes de ciertos profesionales. No es sólo cuestión de competencias.

Dentro de este enfoque, he de señalar dos puntos críticos: el municipal y el escolar. Ambos deben ser los ejes por los que debe discurrir la concreción de los procesos. En el sentido de la Convención internacional, encuentro que son los únicos con virtualidades reales de llevar a cabo sus planteamientos teleológicos.

Tomando del mismo Chicago Community Trust, sólo mencionaré las estrategias de actuación municipal. Estas son de relevante referencia para el dominio pedagógico ya, que para efectuar la sistematización pedagógica de los procesos socioeducativos, habrá que contar con las referencias contextuales de tipo legal, político, agencias, redes de servicios, etc., ya experimentados. Por tanto, allí encontraríamos los siguientes puntos de política municipal:

1. Intensificar servicios de asistencia a familias en crisis.
2. Elaborar un tratamiento especial para estos niños.
3. Programas especiales para adolescentes adictos.
4. Jueces, salas, oficiales... especiales.
5. Reciclaje especial para técnicos de la Justicia.
6. Abogados especiales en todo el estado.
7. Limitar la permanencia, acercando a residencia y en el menor tiempo.
8. Acrecentar la intercomunicación entre el juzgado juvenil, departamento de niños y servicios familiares.
9. Establecimiento de redes de información.
10. Reclutar nuevos hogares de acogida.
11. Conseguir la cooperación entre familias acogedoras y naturales.
12. Estructurar a nivel estatal una red continua de hogares acogedores.
13. Confeccionar un soporte para reunificar a las familias.
14. Replantear zonas para ubicar a familias acogedoras.
15. Establecer servicios de seguimiento (¿control?) para familias acogedoras.
16. Revisar para reposición de juicios equivocados.
17. Cuestionar la delatación prolija en la espera de adopción.
18. Contar con la elección del niño como otro de los factores concretos del otorgamiento de la adopción.
19. Si variaran las circunstancias, dar nuevas oportunidades de adopción a familias en otro tiempo rechazadas.
20. Establecer el asesoramiento (orientación) a chicos que desean la vida independiente.
21. Para con adolescentes emancipados, sustituir a cuidadores por guías.

Desde la otra institución básica, la Universidad Católica de América [60] ofrece un *proyecto de protección* a todo maltratado u objeto de abusos deshonrosos. El eje es la escuela, concretamente la pública. Trataba de :

1. Identificar y ayudar a los niños en cuestión, así como a sus familias.
2. Entrenar a los asesores escolares en el reconocimiento de tales víctimas.
3. Concienciar a los equipos del centro, en cuanto a su obligación de dar parte de los casos.
4. Desarrollar currícula para padres perpetradores y sobre la comprensión y trato con sus hijos.

El *Project protection* se desarrolló en tres fases:

- I. Revisión de los lineamientos políticos a nivel zonal y de consejo escolar.

II. Preparación del equipo del centro: del simposium a talleres y, de aquí a equipos operativos.

III. Desarrollo del currículum para los perpetradores, con encuentros dentro del recinto escolar.

El mencionado programa tenía como *objetivo general*: prevenir los malos tratos y abusos, pero a la vez preparaba para la buena paternidad. Con el fin de llevarlo a cabo se plantearon los siguientes *temas básicos*:

- Nutrición, crecimiento, desarrollo y niñez maltratada.
- Violencia en la sociedad y el maltrato infantil.
- Estrés individual y malos tratos.
- Protección a la infancia y niñez maltratada.

La experiencia acabó concluyendo en que, la unidad *cómo ser padre* debería ser enseñada a todos los estudiantes de las «high schools».

A la luz de las tesis referidas, tanto los planteamientos de prevención, como de reeducación y tratamientos han de plantearse de modo globalizado e interdisciplinariamente. La *escuela* puede ser la piedra angular para localizar las zonas críticas, los *centros comunitarios* parecen ser aprovechables para efectuar programas de educación no-formal.

La calificación de global no debe significar la primacía del todo sobre todas y cada una de las partes, sobre manera si con éstas nos referimos a los sujetos. Tampoco tratamos de plantear una planificación a seguir de modo esquemático y reactivo. Se concibe ésta como la optimización de los nichos, pero para que participen los ciudadanos. Que opten y elijan, decidiéndose. Es por lo que se plantean situaciones a sistematizar de tipo «comunidad local», «comunidad educativa». Desde la Pedagogía surgirá el llamado *desarrollo comunitario* [61] como medida al aislamiento de instituciones «educacionales».

Un modelo interesante es la generación de actividades educativas informales desde una iglesia Católica, con la ayuda de voluntarios [62]. El objeto es combatir la pobreza en *Trinidad-Tobago*, desde 1970. Se combinan diseños de servicios sociales con educación para el desarrollo del hogar para padres, girando alrededor de niños marginados. Esta acción es más sistemática que la observada en L'Alberghería de Palermo, pues era más un difuminado animacionismo con aspectos puntuales de instrucción y repaso de lenguaje. Su valor principal consistía en combatir la inserción de los niños en la mafia.

Desde la idea de la *sociedad educante* italiana es posible tomar la perspectiva del desarrollo comunitario, pero de modo más informal y difuso. Es la incidencia a través de los medios de comunicación. Con esto se atiende a la propuesta del artículo 17 de la Convención y la Declaración de 1990. «Se alienta a los medios de difusión...», «movilización social ... *mcs* ... para transmitir a todas las familias los conocimientos y técnicas necesarios para mejorar drásticamente la situación de los niños». Concretada en «promover el bienestar

social, espiritual, moral y su salud física y mental», además de «proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar» (artículo 17).

Tanto los programas de los medios de información cuanto los directos nos refieren la concreción de la teoría sobre la actuación en culturas particulares. Esta es la indicación de la Declaración de la ONU y del Plan de acción. Una vía de llevarlo a cabo es el enfoque de la Bernard van Leer Foundation [64]. Centrada en el niño desaventajado en sus aspectos social y cultural, se idea un sistema compensatorio con desarrollo comunitario. Para ello se han de elaborar sistemas de intervención sobre el funcionamiento del hogar, instrucción elemental, modo de cuidar a los niños,... con algunos profesionales que coordinan, seleccionan y forman a paraprofesionales, estableciendo talleres, clubes de padres, visitas a domicilio, etc. Tal planteamiento es intrapolable para nuestros barrios marginales, como La Cartuja en Granada, ya que se aplicó [65] en el de Las Tres Ave Marías, cerca de Barranquilla. Resulta que el resultado de la experiencia fue tomado para el diseño de la política nacional como proyecto de educación integral de preescolares.

En nuestro ámbito, la *Ley 3/1990 de la Junta de Andalucía* sobre educación de adultos puede ser un vehículo para humanizar los programas. Las anteriores experiencias pueden ser modelo para concretar el artículo 2 de tal norma, pues en su apartado c) establece «planes de desarrollo comunitario y animación sociocultural», y en el f) «planes integrados resultantes de la colaboración de distintos organismos e instituciones».

7. Consecuencias para la racionalidad pedagógica en la sistematización de programas educativos

Interpolando un programa del *Adams County Department of Social Services* de Colorado-USA, la oficina de desarrollo del niño planteó unos principios de actuación, pero su implementación no se debía a personal interno a tal administración. La idea se basaba en servir de especialistas no incardinados, pero que respondieran de la eficacia ante el Departamento.

El equipo constaba de un director; médico y psicólogo de consultores; cuatro trabajadores sociales; seis terapeutas; una enfermera y seis padres de hogar en riesgo y crisis. Las funciones consistían en atender las denuncias, efectuar el diagnóstico inicial. El tratamiento: cuidado médico, terapias, sesiones para padres, desarrolladas por enfermera y asistente social. Se ubican en un hogar de acogida para crisis, que provee de asistencia primaria para familias disfuncionales.

El resultado principal es triple: 1) necesidad de clarificar el rol del equipo interdisciplinar; 2) coordinar agencias, con esfuerzo del conjunto de profesionales, y 3) requerimiento de un servicio de postratamiento: unidad de servicio de protección, con plan de desarrollo temporal.

A esto hay que añadir los resultados dados por la Asociación Nacional —USA— [66], como desafíos para profesionalizar el bienestar del niño, tales como: un mínimo de cualificación en competencias profesionales, reorganización de las políticas sobre casos, revisar las condiciones de trabajo, salarios adecuados, oportunidades en el sistema educativo, imagen pública, valorar el riesgo y perfeccionamiento.

Se podría desprender una tesis provisional del incompleto efecto y situación de soluciones que no contemplan los planteamientos educativos, formulados en el cuerpo teórico inicial. Las experiencias aducidas, en donde intervienen especialistas y paraprofesionales de tipo pedagógico profundizan más en la esencia de la cuestión. Sin ánimo de reiterar, también hay valores, pues los resultados perduran. Así se observa en la propuesta elaborada de los frutos del desarrollo de programas por *educación comunitaria* [67]. Prueba de ello es la implicación de valores y los propósitos de educación familiar, relacionar la tecnología de dilemas morales con los derechos del niño en su familia. Estos últimos, desde la colaboración del centro infantil y el centro familiar, en la modalidad de razonamiento moral [68].

La cualificación de los técnicos, pues, se ha de plantear desde el trabajo interdisciplinar en equipo. Reconociendo las competencias pedagógicas como aplicables en casos de educación. Tal es el sentido que se desprende de la mencionada asociación estadounidense. Para solucionar la crisis en la intervención requieren «programas educativos» y «pedagogos» —educators—, ya que los educadores en trabajo social, entiendo que son los mencionados como «social work educators» [69]; así como «agencias educacionales» e «instituciones educacionales», además: programas educativos para padres —«parent educational programs»—, intervenciones en escuela primaria, porque las «familias no reciben servicios adecuados».

Estos planteamientos deberían ser incorporados a nuestra realidad, sobre todo en miras a la aclaración de los diseños para la sistematización de las titulaciones. Causa de tantos conflictos y malos entendidos. A la vez que beneficiarían la intervención con los grupos marginales, evitando el reduccionismo.

Hay bases en algunas administraciones autonómicas. La Generalitat de Valencia [70] menciona en sus planteamientos las figuras de: educador especializado, asistente social, psicólogo, animador sociocultural, para el equipo de base; en cuanto a los de asesoramiento técnico: psicólogo/pedagogo, asistente social, médico, dietista; administrativo; en el de reeducación: psicólogo/pedagogo, asistente social y educador-tutor. En este sentido, el *Consejo de Europa* expresa [71] muy claramente que en bastantes países europeos hay un psicólogo/pedagogo en el sistema escolar y, desde allí, trata los problemas familiares desde el ángulo pedagógico.

Así pues, tenemos dos perspectivas en las soluciones: la presencia de competencias pedagógicas, como técnicos o educadores y en función tecnológica o pedagogos, llevadas a término desde la iniciativa escolar y/o a partir de los centros comunitarios.

De esta forma y para nuestro contexto, las formas de trabajo interdisciplinar con intervención pedagógica, pueden ser tanto intra-agencias como interinstitucionales. Éstas toman tanto las modalidades de tipo formal o no-formalizadas. A guisa de ejemplo, valga la experiencia [72] con desfavorecidos, maltratados y con acusadas negligencias, con intervención de profesores, aseguradores y médicos de cabecera. Se conjuga educación y desarrollo-bienestar.

Por último, como tecnologías de mayor uso en la intervención con padres, resaltamos destrezas sobre el modo de ejercer la paternidad mediante demostraciones prácticas, entrenamiento para el autocontrol, orientación familiar, gestión de la economía doméstica, reducción del «stress» o «role-play» [73], con diseños secuencializados por Carlota Flanagan, desde el *West Committee for Prevention of Child Abuse* en 1986. Es una mezcla de clarificación de valores con estudios de casos, seleccionando la temática a partir del diagnóstico de la situación de peligro. Sobre todo en cuanto a las discusiones de estrategias para solucionar, recuperar las relaciones.

También esta tecnología puede incorporarse a nuestro contexto, pero centrándola desde la teoría de la red nomológica de educación, enunciada en el cuerpo teórico.

Dirección del autor: Salvador Peiró y Gregori, calle Zoraya, 22 (El Serrallo), 18008-Granada.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 15.VII.1991.

NOTAS

- [1] *Convención sobre los derechos del niño*, hecha en Nueva York, el 20 de noviembre de 1989, y *declaración* que propone el Gobierno español para su ratificación. Organización de las Naciones Unidas.
- [2] LEGAZ, L. (1961) *Filosofía del derecho* (Barcelona, Labor).
- [3] *Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la protección y el desarrollo del niño y Plan de acción para la aplicación de la Declaración mundial sobre la supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio de 1990*. Cumbre Mundial a favor de la Infancia. Naciones Unidas. Nueva York, 30 de septiembre de 1990.
- [4] CHOZA, J. (1988) *Manual de antropología filosófica* (Madrid, Rialp): «Pero aunque un cuerpo como la plastilina pueda serlo todo, no puede aprender nada, porque para ser una cosa tiene que dejar de ser otra... para el organismo humano, es la inespecialización biológica y la indeterminación biológica (por DNA): la característica fundamental del organismo humano desde el punto de vista morfológico y fisiológico es, precisamente, su plasticidad, y a eso es a lo que se puede llamar *racionalidad del cuerpo humano*», pp. 133-134.
- [6] MASLOW, A. H. (1976) *El hombre autorrealizado* (Barcelona, Kairós).
- [7] CARDONA, C. (1990) *Ética del quehacer educativo*, pp. 15-16 (Madrid, Rialp).
- [8] MARÍN, R. (1976) *Valores, objetivos y actitudes en educación* (Valladolid, Miñón)

- (1983) La educación como optimización del hombre, en AA.VV. *Teoría de la educación-I* (Murcia, Límites); (1987) Cambio social y crisis de valores, en AA.VV. *Modelos actuales de educación social* (Madrid, UNED), y (1989) Educación de la persona desde el ángulo axiológico, en AA.VV. *El concepto de persona*, pp. 165-167 (Madrid, Rialp).
- [9] QUINTANA, J. M. (1984) *Pedagogía social*, cap. 16 (Madrid, Dykinson).
- [10] CAZORLA, J.; RUIZ RICO, J. J. y BONACHELA, M. (1983) *Derechos, instituciones y poderes en la Constitución de 1978* (Granada, Los autores). También las expresiones del Diputado CISNEROS, en la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas del Congreso de los Diputados, refiriendo los valores a una «utopía concreta», «que son fronterizos entre el mundo del derecho y de la moral».
- [11] SÁNCHEZ AGESTA en *Gran Enciclopedia Rialp*, «Derecho».
- [12] La doctrina del Derecho Político interpreta el artículo 10, apartado 2, como principio básico de integración, pues todas las normas relativas a derechos y libertades, que desarrollan este principio, se han de interpretar de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y declaraciones internacionales ratificados por España sobre tales materias. Cfr. DE LUCAS, etcétera.
- [13] CONSEJO DE EUROPA (1989) *The Council of Europe and Child Welfare. The Need for a European Convention on Children Rights*, pp. 13 ss., 18 y 45 ss. (Estrasburgo, Francia).
- [14] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984) *Hacia una formación humanística*, p. 52 (Barcelona, Herder).
- [15] ESTEVE, J. M. (1983) El concepto de educación y su red nomológica, en AA.VV. *Teoría de...*, o.c.
- [16] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1984), o.c., pp. 51 ss.
- [17] PEIRÓ, S. (1990) Infancia marginal: aportaciones para su educación elemental en Residencia-Hogares, desde un estudio comparativista, 14 CESE-Congress (Madrid, UNED). También se concreta más en (1991) Optimización pedagógica de las agencias de atención a la infancia marginal, desde la perspectiva de la educación no-formal, en *Jornadas sobre la Reforma del Sistema Educativo (LOGSE)* (Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada).
- [18] El *Código Penal* condena las actividades desempeñadas por los menores de 16 años y que pretendan fines lucrativos (artículo 584): representaciones públicas teatrales, artísticas, talleres, botones, recadistas, ventas de flores, tabacos; también condena la negligencia: padres que no cumplan con sus deberes, aunque no sean actos maliciosos, aspecto extensible a tutores o «encargados»; también contempla situaciones de menor bebido, en vagabundeo, etc. El artículo 585 se refiere a los malos tratos, de obra o palabra y el 586, de modo general, se refiere a coacciones, injurias, dejar de auxiliar, etc. También la *Ley 8/198*, en su artículo 17, condena actos de personal representante de asociaciones o instituciones tutelares o directores de establecimientos que entreguen indebidamente a sus padres a menores confiados a ellos.
- [19] Concretamos lo referido sobre el artículo 10 de la Constitución, relacionando con los principios y valores universales, comprendidos en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, con sus concreciones vía: Instrumento de ratificación del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (Roma, 4 de noviembre de 1950) y sus enmiendas en los Protocolos de 1963 y 1966 («BOE» del 10 de octubre de 1979). Declaración formulada por España, relativa al artículo 25 del Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales, ya mencionado («BOE» del Estado de junio de 1981). Los protocolos de 1963 se introducen en el sistema por

- «BOE» del Estado de 10 de mayo y 2 de junio de 1982). El Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos se introduce por la *Ratificación* en «BOE» del 30 de abril de 1977, al igual que el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Nueva York, 19-XII-1966). La Carta Social Europea nos ampara a partir de su asunción por «BOE» de 26 de junio y 11 de agosto de 1980.
- [20] CASTILLEJO, J. L. (1985) Acciones pedagógicas versus condicionamientos sociales y políticos, en AA.VV. *Condicionamientos socio-políticos de la educación*, pp. 151 ss. (Barcelona, CEAC).
- [21] FABER, R. (1991) La pelle, la pioche et l'action sociale, *Comm*, 3/91:41, pp. 37 ss. (Marcinelle-Bélgica, IEIAS).
- [22] MEDINA, R. (1989) La educación como proceso de personalización en una situación social, en AA.VV. *El concepto de persona*, Col. Tratado de educación personalizada, dirigido por Víctor García Hoz, pp. 13 ss. (Madrid, Rialp). En 1981 ya plantea cuestiones al respecto en «Situación social y educación personalizada», *Revista Española de Pedagogía*, núm. 153, julio-septiembre, pp. 113 y ss.
- [23] LUCAS, P. (1981) «Constitución española de 1978 y sociedad democrática avanzada», *Revista de Derecho Político*, verano de 1981, núm. 10, pp. 7 y ss.; BASILE, S. (1980) «Los "valores superiores", los principios fundamentales y los derechos y libertades públicas, en *La Constitución española de 1978*, pp. 253 y ss. (Madrid, Civitas).
- [24] PEIRÓ, S. (1982) *El ideario educativo. Axiología e interdisciplinariedad* (Madrid, Narcea).
- [25] La *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, «BOE» del Estado de 4 de noviembre de 1990, expresa muy claramente lo que doctrinalmente conocemos por política, legislación y teoría educativa comparada: el artículo 1 menciona que el sistema educativo español se configura concordemente con los principios y valores de la Constitución. También asienta los derechos y libertades asumidos por la llamada LODE (Ley 8/1985), antes asumidos por el Estatuto de Centros Escolares (Ley 4/1980).
- [26] IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. o.c., pp. 63 y ss.
- [27] La noción de infancia desajustada ya fue definida en Francia en 1944. Situándola entre el período inicial de vida hasta la pubertad. El término propuesto por el Consejo Técnico de la Infancia Deficiente o en Peligro Moral, de Francia. Análíticamente: infants = que no habla; des = negación; ad = a, y justus = justo. Por tanto: Conjunto de niños y adolescentes para la mayoría de los jóvenes, con el objetivo de conducirlos por una vía normal.
- [28] ONU (1990) Declaración... o.c., p. 14.
- [29] MENDIZÁBAL, L. (1967) La necesidad de un plan para la política de protección de menores, *Obra de protección de menores*, p. 112; cita en *Gran Enciclopedia Rialp*, tomo 12, p. 687 (Madrid, Rialp).
- [30] DE PAUL, J. (1988) *Maltrato y abandono infantil: identificación de factores de riesgo* (San Sebastián, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco). HARRELL, Sh. A. y OREM, R. C. (1980) *Preventing Child Abuse and Neglect: A guide for Staff in Residential Institutions*, US department of Health and Human Services (Washington, NCCAN). GUIFFORT, C. D.; KAPLAN, F. B., y SALUS, M. K. (1979) *Parent Aids in Child Abuse and Neglect Programs*, US Department of Health, Education and Welfare (Washington, NCCAN). NCCAN (1977) *We Can help ... A Curriculum on the Identification, Reporting, Referral and Case Management of Child Abuse and neglect* (Washington, D.C., Government Printing Office). Sobre los efectos de la TV: HENEUS, P. (1981) Efectos mentales de la tecnología televisiva, en *C. Psicodeia*, núm. 57, mayo, p. 230. Centro de Educación Continua de la Universidad Nacional de Australia. A parte del reportaje de I. GALLEGU: «Los niños, vícti-

mas de la publicidad engañosa de los juguetes» en *ABC*, del 8-12-1990, p. 88. También contamos con un informe de convergencia psiquiátrica y policial sobre la influencia de este medio generando conductas delictivas TOUFEXIS (1989) *Nuestro tiempo*.

- [31] GARCÍA GARRIDO, J. L. (1972) *Los fundamentos de la educación social* (Madrid, Magisterio Español).
- [32] CHOZA, J. (1988) o.c., p. 220.
- [33] LLANO, A. (1985) *El futuro de la libertad*, p. 84 (Pamplona, Eunsa).
- [34] Choza relaciona la «conversio ad phantasmata» con la noción de esquema de J. Piaget, en un sentido esperencialismo tomista, pero no con el empirismo constructivista de Kant y, mucho menos, con la actividad animal como ser de necesidades. Similar concepción planteé en la primera parte de mi tesis doctoral.
- [35] EQUIPO SIETE (1990) *El laicismo de ahora* (Madrid, Rialp) diferencia la situación degradante que conlleva para la naturaleza humana la no realización de actos positivos, con valor, p. 138.
- [36] CONSEJO DE EUROPA (1989) o.c., pp. 33 y ss.
- [37] HENEUEUS, P. citado
- [38] CHOZA, J. (1988) o.c., p. 239.
- [39] RODRÍGUEZ, T. (1989) Individuo, sociedad, educación, en AA.VV. *El concepto de persona*, p. 220 (Madrid, Rialp).
- [40] SARRAMONA, J. (1985) Igualdad de oportunidades ante el sistema escolar, en AA.VV. *Condicionamientos...*, CEAC, o.c., pp. 127 y ss.
- [41] CARDONA, C. o.c., pp. 39-40. En el mismo sentido, ARISTÓTELES menciona la familia —oikós— como una convivencia querida por la misma naturaleza para los actos de la vida cotidiana, cuyo fin consiste en satisfacer las necesidades físicas y espirituales. También H. Henz (1968) en su *Tratado de Pedagogía Sistemática* la define como comunidad suprapersonal de hombre y mujer e hijos, una comunidad de valores con plenitud humana, formada de acuerdo con el plan divino del mundo.
- [42] CASTILLEJO, J. L. (1974) *Familia y fracaso escolar* (Valencia, ICE de la Universidad Politécnica).
- [43] CHOZA, J. (1988) o.c., pp. 460 y 471-472.
- [44] ESCÁMEZ, J. (1985) Marginación socioeconómica y educación, en AA.VV. *Condicionamientos...*, o.c., p. 113.
- [45] MAPURAGA, J. (1991) The Child Learns by Seeing, *Newsletter*, n. 61, menciona la actividad de la «parents teacher association», p. 11. (La Haya, Bernard van Leer Foundation).
- [46] GENERALITAT VALENCIANA (31989) *Política social del menor en la Comunidad Valenciana*, pp. 18-19 (Valencia, Conselleria de Treball i Seguretat Social). Comparativamente con la andaluza, el proyecto de esta región sobre la nueva sistematización de centros, mantiene el principio de isocronía, siendo un planteamiento congruente con la teoría enunciada.
- [47] JUST, M. (1988) *Adopción y acogimiento familiar*, Dirección General de Protección Jurídica del Menor, desde la p. 5 (Madrid, Ministerio de Justicia).
- [48] SAINZ CANTERO, J. A. (1967) o.c., *Ger*, t. 7, pp. 497-498.
- [49] FORTUNY, M. (1991) Educación para la salud, cfr. AA.VV. *Iniciativas sociales en educación informal*, o.c., pp. 200 y ss., especialmente los puntos 3, 4, 5, 6 y 10.3.

- [50] GONZÁLEZ SIMANCAS, J. L. (1991) La educación personalizada en centros hospitalarios, *idem*, pp. 250 ss.
- [51] COLOM, A. J. (1985) Educación y municipios, en *Condicionamientos sociopolíticos...*, o.c., pp. 33 ss.
- [52] ONU (1990) *Declaración... y Plan de acción...*, o.c., p. 18.
- [53] GARRIDO, V. (1991) Prevención y reeducación de los delincuentes, cfr. *Iniciativas sociales en educación informal*, o.c., pp. 286 ss.
- [54] CONSEJO DE EUROPA (1980) *Social services: New Forms in Structure and Organisation*, conclusiones en p. 53 (Coordinated Research Fellowships in the Social Field, Strasbourg).
- [55] PEIRÓ, S. (1990) Infancia marginal: aportaciones para su educación elemental en residencias-escolares desde un estudio comparativista, en *14 th Comparative Educational Society in Europe Congress* (Madrid, 2-7 de julio).
- [56] LIVINGSTON, D. (1985) *Activities of the Administration for Children, Youth and Families* (Washington-DHHS, The National center on Child Abuse and Neglect).
- [57] Gran Enciclopedia Rialp: «hospitalismo», señala como posibles indicadores en los pacientes: autoagresión, chuparse el dedo, morderse las uñas, balanceo, ensimismamiento, retraso psicomotriz, anorexia, indefensión ante lesiones, letargo... pudiendo acaecer la muerte. Tabién contempla este término M. FREUD: *Niños sin padres* (Barcelona, Luis Miracle).
- [58] HARRELL, Sh. A. y OREM, R. C. (1980) *Preventing Child Abuse and Neglect: A guide for Staff in Residential Institutions* (US Department of Health and Human Services, NCCAN. Washington). En nuestra experiencia, sobre la atención de los niños con fracaso escolar de Montejicar (Andalucía), hemos incorporado bastantes principios desde la Escuela de Padres.
- [59] CHICAGO COMMUNITY TRUST (1987) *A plan of Action*, pp. 31-57.
- [60] Catholic University of America (1978) *Project Protection* (Montgomery County, Public Schools, Maryland, desde 1974 a 1977). También puede observarse la misma línea en CÁRTAS-USA (1989): *Helping Communities Care...* (The Annual report of Catholic Charities Diocese of Rockville Centre).
- [61] AGUSTÍN REQUEJO (1991) ofrece una teoría sobre uno de los sentidos de esta modalidad de intervención: Desarrollo comunitario y educación, en AA.VV. *Iniciativas sociales de educación informal*, o.c., pp. 342 ss. Desde la actuación en barrios deprimidos, la de CHATELAIN, F. y otros (1990) *Campoulet: Une expérience de travail social communautaire de quartier* (Moutiers, Savoie, France), cfr., revista *Comm*, 8/1990, núm. 40 (Marcinelle, Bélgica, IEIAS).
- [62] PANTIN, G. (1983) *A Mole Cricket Called Servol* (Ypsilanti, The High Scope Press).
- [63] La noción de «sociedad educante» es el objeto más extendido por los pedagogos cultivadores de esta rama específica de la Pedagogía. Según las conclusiones de la reunión hispano-italiana de Sociología de la Educación, celebrado en Granada, los del estado vecino parten de esta disciplina, salvo alguna excepción —Orefice, Mangano—, pero que tienden al localizar los factores del fracaso escolar, nichos, televisión, m.c.s., etc., y su efecto sobre la educación.
- [64] PAZ, R. (1990) *Paths to Empowerment* (La Haya-Holanda, Bernard van Leer Foundation). Se trata de una experiencia de trabajo con niños de Israel.
- [65] COGOLLO, A. (1983) Proyecto Costa Atlántica. Salgar: un estudio antropológico, en AMAR, J. y otros *Proyecto atención integral al pre-escolar*, p. 140 ss. (Barranquilla, Uninorte).
- [66] PECORA, P. J.; BRIAR, K. H. y ZLOTNIK, J. L. (1989) *Addressing the Program and*

Personnel Crisis in Child Welfare. A Social Work Response, National Association Social Work. Gerencin on Family and Primary Association (Silver Spring- USA).

- [67] COMMUNITY EDUCATION, n.º 4 (Coventry-Reino Unido, ICEA).
- [68] O'SULLIVAN, C. (1990) Togheter pre-school and family-centre, *Southside Observer*, 11-october, p. 14.
- [69] PECORA et alii (1989) Social work educators may be called on to offer new designs for service delivery or service overhauls; strehghened educational programming will lead to more effective services for child welfare clients, o.c., p. 8.
- [70] GENERALITAT VALENCIANA (1989) o.c., pp. 44 ss. También la Circular núm. 1 de 1.º de octubre de 1986: Instrucción del Dtor. General de Servicios Sociales de la Comunidad Valenciana.
- [71] CONSEJO DE EUROPA (1980) *Social Services...*, o.c., pp. 23 ss., y «In many European countries there is a psychological/pedagogical guidance within school system which also deals with family problems froma pedagogical angel», p. 28.
- [72] BARKER, W. (1987) *Early Childhood Care and Education: the Challenge* (La Haya, Bernard van Leer Foundation. occasional Paper n.º 1).
- [73] BARTH, R. P. et alii (1983) Self-control training with maltreating parents, *Child Welfare*, XLII (4), 313-324; Lutzker, J. R. y Rice, J. M. (1984) Project 12-ways; measuring outcome of a large in-home service for treatment and prevention of child abuse and neglect, *Child Abuse and Neglect*, n.º 8, pp. 519-524.

BIBLIOGRAFÍA

- AQUAVIVA, G. *La cittadella della carità* (Taranto-Italia).
- ALLEN, R. y OLIVER, J. M. (1982) The effects of Child Maltreatment on Language Development, *The International Journal of Child Abuse and Neglect*, v. 6, n. 3, pp. 299-305.
- ANNIS, D. B. (1989) *Professional Ethics in education: a neglect issue*, marzo.
- ANPASE (1980) *L'aide sociale à l'enfance? Interrogations* (París, ESF).
- BESHARDU, D. J. (1990) Gaining control over child abuse reports, *Public Welfare*, Spring, pp. 34-46.
- BERNARD VAN LEER FOUNDATION (1989) *Current programme*, La Haya.
- BILLINGSLEY, A. (1990) Understanding African-American Family, *The State of Blank America*, p. 85 s.
- BERNSTEIN, B. (1965) A sociolinguistic approach to social learning, *Social science survey*, Londres, Gould (1977) *Class, codes and control*, 3 vols. (Londres, Routledge and Kegan).
- BARTOLOMÉ, M. (1981) *Escuela-comunidad: hacia una interacción dinámica* (Madrid, Narcea).
- BROADHURST, D. D. y MACDICKEN, R. A. (1979) *Training in the prevention and treatment of child abuse and neglect* (Washington, NCCAN).
- BRASSARD, M. R. y GELARDO, M. S. (1987) Psychological, maltreatment: the unifying construct in child abuse and neglect, *School Psychology Review*, v. 16, n.º 2, pp. 127-136.
- CONSEJO DE EUROPA (1967) *European Convention on the adoption of children*. (1972) *Social action to prevent the breakdown of the family, the neglect...* (1976) *Home help*

- services. (1980) *Convention européen sur la reconnaissance et l'exécution des décisions en matière de garde des enfants et rétablissement de la garde des enfants*. (1980) *Explanatory report on the European Convention on recognition and enforcement of ... custody of children ...* (1973) *Social measures regarding the placing of children ...* (1987) *Foster families* y (1991) *New scheme for basic social and health service training*, *Newsletter*, 1/91, p. 12, Strasbourg, CRFSF.
- CICCHETTI, D. y ABER, J. L. (1980) Abuse children-abusive parents: an overstated case?, *Harvard Educational Review*, v. 50, n. 2, pp. 244 ss.
- CORTEZ, F. (1979) *L'internat aujourd'hui* (París, ESF).
- DELTAGLIA, L. (1979) *Les enfants maltraités* (París, ESF).
- DISBROW, M. y otros (1977) Measures to predict child abuse. Comunicación a: Society of Research in Child Development. Nueva Orleans-Luisiana. National Institute of Education. Washington.
- DAVID, M. (1960) Rôle de l'assistance sociale dans les placements d'enfants, *Informations sociales*, juillet, pp. 5-11.
- ETXEBERRIA, F. (1989) *Pedagogía social y educación no escolar*, VII Cursos de verano en San Sebastián. Universidad del País Vasco. Servicio editorial.
- EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (1976) *Education Policies and Practices Regarding child abuse and recommendations for policy development*, Child abuse and neglect project report n. 85, Denver-Colorado-USA.
- ESTEVE, J. M. (1979) Los problemas de la educación moral en nuestra sociedad contemporánea, *Revista Española de Pedagogía*, n. 145, julio-septiembre, pp. 113 ss.
- FERMOSO, P. (1988) Formación profesional del educador social, *V Jornadas Nacionales de Pedagogía Social*. Salamanca (1988) La prevención de la inadaptación social/delinuencia en Cataluña, *VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Universidad de Valencia.
- FINKELHOR, D. (1990) Is child abuse overreported?, *The American Public Welfare Association*, Nueva York.
- FONTANA, V. J. (1974) To prevent the abuse of the future, *Trial Magazine*, mayo-junio, pp. 16 ss. (1977) Child abuse. The New York founding hospital center for parent and child development, *Parenting and child abuse*, junio, 16.
- FULLAT, O. (1988): La familia: mediación antropológica, *VII Seminario interuniversitario de Teoría de la Educación*, Valencia.
- FUNDACIÓN GENERAL MEDITERRÁNEA (1984) *Programa Andalucía. Informe Final*. Granada.
- GARCÍA, J. L. (1971) *Fundamentos de la educación social* (Madrid, Magisterio Español).
- GARCÍA, V. (1976) *Familia, sexo y droga* (Madrid, Rialp).
- GIL, D. (1975) A holistic perspective on child abuse and its prevention, en HARRIS, S. B.
- GOLDSTEIN, H. (1987) The neglected moral link in social work practica, *Social Work*, v. 32, n. 3, pp. 181-186, mayo-junio.
- HARRIOT, J. F. (1984) Television broadcasting and ethics, *Journal of Moral Education*, v. 13, n. 3, pp. 152-216.
- HARRIS, S. B. (1975) *Child abuse: present and future* (Chicago, National Committee prevention of child abuse).
- HART-ROSSI, J. (1984) *Protect Your Child from Sexual Abuse: A Parents Guide* (Parenting Press Inc.).

- HEATER, D. (1984) *Human rights in schools: concepts, attitudes and skills* (Strasbourg, Council of Europe).
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1988) El lugar de la formación cívica, *VII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*, Valencia.
- JOHNSON, B. y MORSE, H. (1968) Injured children and their parents, *Children*, 15, n. 4, july-august, pp. 147-152.
- JUAN PABLO II (1979) *Redemptor hominis* (Madrid, BAC).
- JURLARO, R. (Comp. 1988) *Amore, nozze, famiglia* (Manduria-Italia; P. Lacaita).
- LEVINE, A. (1974) Child neglect: reaching the parent, *The social and rehabilitation record*, 1, n. 7, julio-agosto.
- MAGISTRETTI, F. (1964) *El muchacho y su mundo afectivo* (Alcoy, Marfil).
- MARÍN, R. (1975) La interdiscipliniedad y la enseñanza en equipo (Valencia, ICE de la Universidad Politécnica).
- MARTIN, D. (1973) *La institución familiar* (Madrid, Ministerio de Trabajo).
- McFADDEN, R. D. (1983) Child abuse study is critical of city, *The New York Times*, october 23.
- MEDINA, R. (1985) El derecho a la educación, *Aula abierta*, n. 43, mayo, pp. 35-58. (1987) Encuentro estatal de pedagogos, Ciudad Real, Diputación Provincial.
- MENDOZA, J. R. (1960) *La protección y el tratamiento de los menores* (Buenos Aires, Eudeba).
- MINISTERIO DE CULTURA (1978) *Estatuto del menor* (Madrid, Dirección General de Desarrollo Comunitario).
- MONTORO, A. (1981) *Algunos aspectos y problemas del derecho a la educación en derechos económicos, sociales y culturales* (Murcia, Jornadas de Filosofía del Derecho).
- MULFORD, R. (s/f) *Emotional neglect of children: a challenge to protective services* (Denver, American Humane Association. Children Division).
- NCCAN (1975) *Child abuse and neglect: the problem and its management*, vol. I: *An overview of the problem*; vol. II: *The roles and responsibilities of professionals*. (1975) *Child abuse and neglect: the diagnostic process and treatment programs*. (1976) *We can help... A curriculum on the case management of child abuse and neglect* (Washington, D. C., Government Printing Office).
- NERICI, I. D. (1983) *Hogar, escuela y educación* (Córdoba-Argentina, TAPAS).
- OLLERO, A. (1979) *Interpretación del derecho positivo* (Madrid, Editoriales del Derecho Reunidas).
- ONU (21967) *Asistencia a los niños en instituciones* (Buenos Aires, Humanitas).
- ORTEGA, J. (1978) *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora* (Madrid, Zero). (1981) *Eros, política y educación* (ICE de la Universidad de Salamanca).
- PEIRÓ, A. (1978) *Los niños* (Barcelona, Dopesa).
- PETRIE, S. D. (1986) *Child abuse and neglect: guidelines for school personnel* (Brisbal Coll. of Advanced Education. Kelvin Grove, Australia).
- POLANSKY, N. A. y otros (1972) *Child neglect: understanding and reaching the parent: a guide for child welfare workers* (Nueva York, Child Welfare League of America. Inc.).
- POLANSKY, N. A. y otros (1972) *Prolife of Neglect: a survey of the state of knowledge of child neglect*. (US Department of Health, Education and WSS, Washington).

- (1975) *Profile of Neglect: a survey of the state of knowledge of child neglect*. (US Department of Health, education and WSS, Washington).
- (1983) Is there an american standard of child care?, *National Association of Social Workers*.
- POROT, M. (1955) *La familia y el niño* (Barcelona, Miracle).
- QUINTANA, J. (1969) *La educación en la familia y en la escuela*. (1970) *El niño en las distintas clases sociales* (Alcoy, Marfil). (1984) *Pedagogía social* (Madrid, Dykinson). (1986) La profesionalización de la pedagogía social, *Revista de pedagogía social*, n. 1, p. 39-45. (coord. 1986) *Investigación participativa. Educación de adultos* (Madrid, Narcea).
- RIBBLE, M. A. (1972) *Els drets de l'infant* (Barcelona, Nova Terra). En castellano por Eudeba, Buenos Aires.
- RICO, F. (1980) *La protección de los menores en la Constitución y el Derecho Civil* (Madrid, Montecorvo).
- ROHRBECK, C. A. y TWENTYMAN, C. T. (1986) Multimodal assessment of impulsivenee in abusing, neglecting, and nonmal treating mothers and their preschool children, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, v. 54, n. 2, pp. 231-236, april.
- SANDERSON, C. L. (1989) Por un crecimiento sin excluidos, *Nuestro tiempo*, mayo, n. 419, pp. 50 ss.
- SARRAMONA, J.; MARTÍNEZ, M.; TRILLA, J. M. y PUIG, J. (1988) *Medios de comunicación de masas y educación* (Barcelona, CEAC).
- SARGENT, D. A. (1985) AMA Diagnostic and Treatment Guidelines Concerning Child abuse and neglect, *Journal American Medical Association*, vol. 254, n. 6, august (Chicago, Council on Scientific Affairs).
- STRAIN, P. S. y otros (1979) Child-Child interaction in a preschool for Physical-abused and neglect children, *Reading Improvement*, v. 6, n. 2, pp. 163-168, summer.
- TOURIÑAN, J. M. (1983) El educador y su responsabilidad ante la legislación en una sociedad pluralista: estudio de un caso, *Bordón*, 249, septiembre-octubre, pp. 379-404.
- TRAINER, F. E. (1983) Ethical objetivism-subjetivism: a neglected dimension in the study of moral throught, *Journal of Moral Education*, v. 12, n. 3, pp. 192-207, october.
- TYSON-BERSTEIN, H. (1987) The values vacuum: a provocative explanation for parental discontent, *American educator*, v. 11, n. 3, pp. 14-21.
- UNICEF (1980) *Esa persona llamada niño* (Barcelona, Teide).
- US-DHHS (1989) *Child abuse and neglect: a shared community concern*, March (Washington, NCCAN).
- VICO, M. (1982) *Utopía y educación* (Valencia, Rubio Esteban).
- WATT, J. (1988) *Evaluation in action: a case study an underfives centre in scotland* (La Haya, Bernard van Leer Foundation).
- WETZEL, J. R. (1990) American families: 75 years of change, *Monthly Labor Review*, March, n. 4.

SUMMARY: PRINCIPLES, OBJECTIVES AND EDUCATIONAL STRATEGIES IN ORDER TO IMPLEMENT THE INTERNATIONAL CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD. HERMENEUTIC AND COMPARATIVE ASPECTS FROM THE PEDAGOGY.

It is a systematical structure about the Internacional Pact (1989) on Children Rights, but there is focused in educational proceses. It related its principles and ends-values, that it defines the children persons with their rights, anyway it scopes how we will guide the educational proceses, taking same cases from Spain, US, and other countries.

KEY WORDS: Educational rights children. Family perpetrators child abuse and neglect education. International Pacts and educational preschool. Programs on margin educational children.

Apéndice *

METAS PARA LOS NIÑOS Y EL DESARROLLO EN EL DECENIO DE 1990

Las siguientes metas se han formulado tras extensas consultas en distintos foros internacionales, con la asistencia de prácticamente todos los gobiernos, los organismos de las Naciones Unidas pertinentes, incluidos la Organización Mundial de la Salud (OMS), el UNICEF, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (FNUAP), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), y un gran número de organizaciones no gubernamentales. Se recomienda que estas metas se cumplan en todos los países donde sean aplicables, ajustándose, según sea necesario, a la situación concreta de cada país en lo relativo al escalonamiento, las normas, las prioridades y la disponibilidad de recursos, y respetando las tradiciones culturales, religiosas y sociales. Se deben agregar a los planes de acción nacionales las metas adicionales que se apliquen especialmente a la situación concreta de cada país.

I. PRINCIPALES METAS DE SUPERVIVENCIA, DESARROLLO Y PROTECCIÓN DEL NIÑO

a) Entre 1990 y el año 2000, reducción de una tercera parte de la tasa de mortalidad de niños menores de 1 año y menores de 5 años o hasta 50 y 70 por 1.000 nacidos vivos, respectivamente, si ello representa una tasa de mortalidad menor.

b) Entre 1990 y el año 2000, reducción del 50% de la tasa de mortalidad materna.

c) Entre 1990 y el año 2.000, reducción del 50% de la tasa de malnutrición grave y moderada de los niños menores de 5 años.

d) Acceso universal al agua potable y a medios sanitarios de eliminación de excrementos.

e) Para el año 2000, acceso universal a la educación básica y finalización de la enseñanza primaria por lo menos por el 80% de los niños en edad escolar.

f) Reducción de la tasa de analfabetismo de adultos (cada país determinará el grupo de edad conveniente) a por lo menos la mitad del nivel registrado en 1990, con especial interés en la alfabetización de las mujeres.

g) Mejoramiento de la protección de los niños en circunstancias especialmente difíciles.

* Tomado del citado Plan de Acción de la ONU.

II. OBJETIVOS DE APOYO/SECTORIALES

A. Salud y educación de la mujer

- i) Atención especial a la salud y nutrición de las niñas, las mujeres embarazadas y las madres lactantes.
- ii) Acceso de todas las parejas a información y servicios para impedir los embarazos demasiado tempranos, poco espaciados, demasiado tardíos/demasiado numerosos.
- iii) Acceso de todas las mujeres embarazadas a la atención prenatal; acceso a personal capacitado para asistir en el alumbramiento y acceso a servicios de consulta para los casos de embarazo de alto riesgo y situaciones de emergencia obstétrica.
- iv) Acceso universal a la enseñanza primaria, con especial interés en las niñas, y programas acelerados de alfabetización para las mujeres.

B. Nutrición

- i) Reducción de un 50% en los niveles de malnutrición grave y moderada registrados en 1990 entre los niños menores de 5 años.
- ii) Reducción de la tasa de bajo peso al nacer (2.5 kilogramos o menos) a menos del 10%.
- iii) Reducción de una tercera parte en los niveles de anemia por carencia de hierro registrados entre las mujeres en 1990.
- iv) Eliminación virtual de las enfermedades por carencia de yodo.
- v) Eliminación virtual de la carencia de vitamina A y sus consecuencias, inclusive la ceguera.
- vi) Lograr que todas las mujeres amamanten a sus hijos durante cuatro a seis meses y continúen la lactancia con la adición de alimentos complementarios hasta bien entrado el segundo año.
- vii) Institucionalización de la promoción del crecimiento y su supervisión periódica en todos los países para fines del decenio de 1990.
- viii) Difusión de conocimientos y de servicios de apoyo para aumentar la producción de alimentos a fin de garantizar la seguridad alimentaria familiar.

C. Salud infantil

- i) Erradicación mundial de la poliomielitis para el año 2000.
- ii) Eliminación del tétanos neonatal para 1995.
- iii) Reducción del 95% de las defunciones por sarampión y reducción del

90% de los casos de sarampión para 1995, en comparación con los niveles previos a la inmunización, como paso importante para erradicar a largo plazo el sarampión en todo el mundo.

- iv) Mantenimiento de un alto nivel de cobertura de inmunización (por lo menos el 90% de los niños menores de 1 año para el año 2000) contra la difteria, la tos ferina, el tétanos, el sarampión, la poliomielitis y la tuberculosis y contra el tétanos para las mujeres en edad de procrear.
- v) Reducción del 50% de las defunciones como consecuencia de la diarrea en los niños menores de 5 años y del 25% en la tasa de incidencia de la diarrea.
- vi) Reducción de la tercera parte de las defunciones a raíz de infecciones respiratorias agudas en los niños menores de 5 años.

D. Agua y saneamiento

- i) Acceso universal al agua potable.
- ii) Acceso universal a los medios sanitarios de eliminación de excrementos.
- iii) Eliminación de la enfermedad del gusano de Guinea (dracunculiasis) para el año 2000.

E. Educación básica

- i) Ampliación de las actividades de desarrollo en la primera infancia, incluidas intervenciones apropiadas y de bajo costo con base en la familia y en la comunidad.
- ii) Acceso universal a la educación básica y finalización de la enseñanza primaria para por lo menos el 80% de los niños en edad escolar, mediante la enseñanza escolar o la educación no académica con un nivel de aprendizaje comparable, haciendo hincapié en reducir las disparidades actuales en la educación de niños y niñas.
- iii) Reducción de la tasa de analfabetismo entre los adultos (cada país determinará el grupo de edad conveniente) a por lo menos el 50% del nivel que tenía en 1990, subrayando la alfabetización de las mujeres.
- iv) Mayor adquisición por parte de individuos y familias de los conocimientos, técnicas y valores necesarios para vivir mejor, que se les han de proporcionar a través de todos los cauces educativos, incluidos los medios de difusión y otras formas de comunicación y acción social modernas y tradicionales, cuya efectividad se mediría en función de los cambios en el comportamiento.

F. Niños en circunstancias particularmente difíciles

Ofrecer mejor protección a los niños en circunstancias particularmente difíciles y eliminar las causas fundamentales que conduzcan a tales situaciones.