

AGENDA DE LA INFANCIA

Para mejorar la vida
y la educación de niños, niñas,
adolescentes y jóvenes

Coordinadora

Begoña López Cuesta



STes-INTERSINDICAL

Confederación de Sindicatos de Trabajadoras
y Trabajadores de la Enseñanza

AGENDA DE LA INFANCIA

AGENDA DE LA INFANCIA

Para mejorar la vida
y la educación de niños, niñas,
adolescentes y jóvenes

Coordinadora

Begoña López Cuesta



STES-INTERSINDICAL

Confederación de Sindicatos de Trabajadoras
y Trabajadores de la Enseñanza

© Begoña López Cuesta

© De esta edición: Confederación Intersindical, STes-Intersindical

© Fotografías páginas 20, 46 y 118: cedidas de 'Otras miradas' de Pere Polo

© Resto de imágenes Freepik

Edición

Confederación Intersindical

STes-Intersindical

C/ Carretas, 14, 7º F

28012 Madrid

www.intersindical.es

www.stes.es

Diseño y maqueta

Jorge Fernández Val - Confederación Intersindical

Impresión

Disycom, Diseño y Comunicación S.L.

Depósito Legal

M-16672-2021

En la escuela (y en la filosofía) existe una disociación creciente entre la lectura de las palabras y las lecturas del mundo. Las palabras que se leen en la escuela son palabras que ya no dicen el mundo, que están separadas del mundo vivido por los que están dentro de la escuela. La doble consecuencia de eso es que aprendemos a leer un mundo escolar que no es el que vivimos fuera de la escuela y no aprendemos a leer ese mundo que vivimos fuera de ella. Lo que leemos en la escuela no nos ayuda a leer el mundo; con las letras de la escuela no podemos leer la vida mundana. Quién sabe, leer a Paulo Freire¹ –sus obras, pero también su vida–, nos enseñe no solo las posibilidades de otra escuela y de otra educación, sino también de otra vida.

Walter Kohan

¹ 2021 Centenario del nacimiento de Paulo Freire. Pensador y pedagogo que con su obra y su vida nos enseñó qué significar educar y cuál es el sentido de la educación.

ÍNDICE

PRÓLOGO	11
INTRODUCCIÓN	13
PRIORIDAD I. EDUCACIÓN, POBREZA INFANTIL, VIOLENCIA CONTRA LA INFANCIA Y DERECHOS	19
MIRIAM GÓMEZ PÉREZ, PATRICIA RUILOBA GUTIÉRREZ, MIGUEL LÓPEZ MELERO Y LOURDES REYZÁBAL GONZÁLEZ-ALLER	
1. POBREZA INFANTIL	21
2. VIOLENCIA CONTRA LA INFANCIA	28
2.1. Trata de personas con fines de explotación	33
2.2. Violencia Institucional	35
3. LOS DERECHOS DE LA INFANCIA SON DERECHOS HUMANOS	42
PRIORIDAD II. EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES	45
NÉLIDA ZAITEGI DE MIGUEL, HAMED ABDEL LAH ALI, FRANCISCO LÓPEZ CUESTA, J. FÉLIX ANGULO RASCO, MIGUEL ANGEL ALONSO GARCÍA LARGO Y GONZALO GARCÍA MARTÍNEZ (FRENTE DE ESTUDIANTES DE LA UCLM)	
1. ¿QUÉ ES PARTICIPAR?	48
2. POSIBLES CAUSAS DE LA BAJA PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN INFANTIL Y JUVENIL	50
3. ¿POR QUÉ DEBE PARTICIPAR EL ALUMNADO?	54
4. A PARTICIPAR SOLO SE APRENDE PARTICIPANDO	56
5. EL DERECHO Y EL DEBER DE CONSTRUIR LA DEMOCRACIA SIN EXCLUSIONES. ENTRE LA RETÓRICA Y LA LÓGICA	64
6. URBANISMO, ARQUITECTURA Y DISEÑOS QUE FACILITEN LA INTERACCIÓN Y LA PARTICIPACIÓN	70

7. ¿QUÉ TIPO DE ESCUELAS NECESITAMOS PARA QUE LA INFANCIA PUEDA PARTICIPAR, TOMAR DECISIONES Y ACTUAR?	73
7.1. Las emociones	73
7.2. Las emociones y el otro	76
7.3. El caso del altruismo	76
7.4. De las emociones al afecto	77
7.5. Cuidados y afectos: dos perspectivas convergentes	79
7.6. La democracia educativa	81

PRIORIDAD III. EDUCACIÓN COMO DERECHO UNIVERSAL. 87

XAVIER BESALÚ COSTA, MARÍA CAMPS SINTES, JOSÉ RAMÓN MERINO PACHECO, SONIA BLANCO ESQUIVIAS, BEATRIZ QUIRÓS MADARIAGA Y MARÍA LUZ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

1. ELEMENTOS INDISPENSABLES PARA GARANTIZAR EL DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN	91
1.1. Provisión de un puesto escolar al 100% de la población: Educación Infantil	93
1.2. Generalización de la enseñanza secundaria obligatoria: Formación Profesional	99
1.3. Gratuidad	100
1.4. Implementación de políticas de tipo compensador	102
1.4.1. Alumnado con alguna discapacidad, otras capacidades o con algún trastorno grave de conducta	102
1.4.2. Alumnado de familias extranjeras	104
1.4.3. Alumnado gitano	105
1.4.4. Alumnado en zonas empobrecidas y estigmatizadas o en pueblos mal conectados	106
1.5. Sin segregación escolar	106
1.6. El tiempo no escolar	108
1.7. Un currículo inclusivo y respetuoso con las identidades minoritarias	109
1.8. Stop al abandono educativo temprano	110
1.9. Coeducación. Derecho a una educación con perspectiva feminista	112
1.9.1. Las redes sociales: sororidad y empoderamiento de adolescentes y jóvenes	115

RECOMENDACIONES y OBSERVACIONES	117
GLOSARIO	137
Sobre las autoras y autores	144
Encuentros online: Personas participantes	148
REFERENCIAS y DOCUMENTACIÓN CONSULTADA	149
ANEXOS	159
ANEXO I	161
Resumen del Estudio del Consejo Escolar del Estado (2020), El éxito en la educación primaria y secundaria. Estudio comparado. Alemania, Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia	
ANEXO II	167
Estrategia Europea sobre los Derechos de la Infancia. Extracto traducido al español, con las Acciones clave de la Comisión Europea y las Acciones a realizar por los Estados miembros. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1_en_act_part1_v7_0.pdf	
Propuesta de Recomendación del Consejo por la que se establece la Garantía Infantil Europea. Extracto traducido al español de las 6 recomendaciones esenciales. (https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en)	
ANEXO III	183
Información general sobre los nueve requisitos básicos para una participación eficaz y ética y criterios de referencia al respecto (Consejo de Europa 2016) https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool Diez indicadores específicos y medibles para cuantificar los avances en materia de participación de la infancia. https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool	

PRÓLOGO

La situación inaceptable en la que se encuentra la infancia a nivel mundial, y concretamente las condiciones en las que viven, el sufrimiento que acumulan y lo indefensos que se encuentran en muchas ciudades en España, nos increpa directamente para centrar nuestra atención en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En 2019 de los cerca de 91 millones de personas en Europa en riesgo de pobreza y exclusión social 17,9 millones eran niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años, más de dos millones y medio de niños y niñas pobres en España. A ello se suma que el 9,6% de todos los niños y niñas del mundo (152 MM) son víctimas del trabajo infantil, 73 MM en trabajos peligrosos. 2025 es la fecha límite para su plena eliminación en todo el mundo lo que incluye, como recoge la Estrategia Europea para los Derechos de la Infancia el apoyo a la educación obligatoria gratuita y de fácil acceso para los niños y niñas hasta que alcancen la edad mínima para trabajar, así como la ampliación de los programas de bienestar social para ayudar a sacar a las familias de la pobreza y romper la transmisión generacional de la misma.

En STEs-Intersindical (STEs-i), confederación de sindicatos de trabajadoras y trabajadores de la enseñanza de todos los niveles educativos, conscientes del poder de transformación social de maestros y maestras, docentes y educadores en general queremos ayudar a mejorar la vida de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y, sus familias, a través de la educación y la cultura, como de otros ámbitos que impactan directa o indirectamente en la infancia, elaborando propuestas para mejorar las políticas públicas que, de forma real, garanticen la vivencia de los Derechos Humanos durante toda su infancia y ayudar a eliminar las barreras que impiden su experiencia plena.

Convencidos de la corresponsabilidad en la consecución de las metas de la Agenda 2030, del Pilar Europeo de Derechos Sociales, de la Estrategia Europea sobre los Derechos de la Infancia, de la Garantía Infantil Europea, modestamente y en la medida en que nuestras posibilidades como educadores y educadoras y como representantes sindicales nos lo permitan, queremos arrimar el hombro junto a las administraciones públicas, para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en nuestros pueblos, en nuestras ciudades y en nues-

tras escuelas, puedan vivir su infancia libre de violencias y, especialmente esos casi tres millones de niños y niñas pobres en España, incluidos los migrantes, los que tienen diversas capacidades, los gitanos, los niños solos sin referentes familiares o separados en nuestro país, para lo que hemos trabajado en esta AGENDA DE LA INFANCIA y que ponemos a disposición de las Administraciones Públicas con el fin de que las prioridades de la infancia, sean también prioritarias en la agenda política y en los fondos que les corresponda gestionar a nuestros Ayuntamientos y Comunidades como el FSE+, el de recuperación económica y resiliencia, el de desarrollo económico y regional, AMIF, o cualquier otro presente y futuro.

*Nosotros los pueblos*² debemos hacer los principios y los derechos realidad para la infancia.

VICENT MAURÍ

Miembro del Secretariado de la Confederación Intersindical

² Alusión al Preámbulo de la Carta fundacional de Naciones Unidas: ‘Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimientos indecibles, a reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana, en la igualdad de derechos de hombres y mujeres y de las naciones grandes y pequeñas, a crear condiciones bajo las cuales puedan mantenerse la justicia y el respeto a las obligaciones emanadas de los tratados y de otras fuentes del derecho internacional, a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad...’ <https://www.un.org/es/about-us/un-charter/preamble>

INTRODUCCIÓN

El Informe sobre los progresos en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020³ señala que el cierre de escuelas en todo el mundo puede revertir años de progreso en el acceso a la enseñanza; que sin medidas correctivas, los efectos de la COVID-19 solo se sumarán a los obstáculos que ya enfrentan los niños y niñas pobres para completar su educación; que la enseñanza a distancia continúa fuera del alcance de la mayoría de los alumnos y alumnas de los países más pobres; que el cierre de escuelas genera riesgos adicionales para la salud y la seguridad de los niños y niñas vulnerables; y que la falta de infraestructura básica en las escuelas, como instalaciones para lavarse las manos, dificultará la recuperación ante la COVID-19. En definitiva, la pandemia está profundizando la crisis de la educación y ampliando las desigualdades educativas existentes.

El Informe enviado al Consejo de Derechos Humanos por el Relator Especial de Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, tras su visita a España⁴, en enero y febrero de 2020, recogía la cruda realidad: el 29,5 % de las niñas y niños estaban en riesgo de pobreza o exclusión social en 2018, y el 6,5 % sufría de carencia material severa. Las tasas de pobreza infantil son aún más intensas en las zonas rurales, en la población inmigrante, refugiada y romaní, y en las familias con personas con discapacidad. Los hogares con niñas, niños o adolescentes corren un mayor riesgo de pobreza o exclusión social, y el 29 % de los hogares con hijas o hijos tienen “grandes dificultades” para llegar a fin de mes. Las políticas adoptadas en España para eliminar la extensa pobreza infantil, señalaba Philip Alston, son vergonzosamente insuficientes y representan tanto un fracaso moral como una herida económica autoinfligida.

La educación y la pobreza están estrechamente vinculadas: el 33,7 % de las personas con el nivel más bajo de educación (enseñanza primaria como máximo) corrían riesgo de pobreza o exclusión social en 2018, en comparación con solo el

³ Disponible en <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/#sdg-goals>. Consultado el 26.10.2020.

⁴ Puedes consultar el Informe completo Visita a España. Informe del Relator Especial sobre la extrema pobreza y los derechos humanos en: https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1594019269_alston-spain-report-final-es.pdf. Consultado el 04.10.2020.

12,6 % de las personas con educación superior; sin embargo, la inversión pública absoluta en educación, expresada como porcentaje del PIB, se redujo significativamente entre 2009 y 2017, y existen auténticos problemas con el coste y la calidad de la educación, a lo que se suma la segregación por nivel socioeconómico y etnia.

Según datos de la Comisión Europea relativos a 2017, el 25,7 % de los hogares con niñas o niños en riesgo de pobreza tenían grandes dificultades para pagar los gastos de educación.

Este impacto de la pobreza infantil sobre la educación se manifiesta de forma más clara en cinco ámbitos concretos relacionados entre sí: Primer ciclo de educación infantil (0 a 3 años); Abandono educativo temprano y repetición de curso; digitalización y brecha educativa; Gasto educativo en los hogares y Segregación escolar.⁵

Siguiendo con el informe Alston, en 2018 España fue el país de la Unión Europea con la mayor tasa de abandono escolar temprano (17,9 %). Esa realidad tiene un costo estimado de entre el 5,9 % y el 10,7 % del PIB total. El país también tiene el segundo índice más alto de repeticiones de curso de la Unión Europea, y el alumnado más desfavorecido económicamente repite curso en un porcentaje seis veces mayor que los demás grupos. Estas preocupantes cifras ponen en entredicho la totalidad del sistema educativo y representan una sangría para la economía.

Ante tal emergencia educativa, no es casual que la LOMLOE⁶ recoja en su preámbulo “el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema educativo, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos.”

Así mismo la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible señala como uno de sus objetivos ‘garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos’ (ODS4).⁷

⁵ Informe (diciembre 2020) Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España. Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (ACPI).

⁶ <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>

⁷ Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: 2015-2030. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>. Junto con el Marco de Acción de Desarrollo sostenible figura la Declaración de Incheon, aprobada por unos 1600 participantes en el Foro Mundial de Educación que tuvo lugar en Incheon (República de Corea), en mayo de 2015. La Declaración representa el firme compromiso de los países y la comunidad educativa internacional con la nueva agenda de educación. El Marco de Acción de Educación 2030, que fue aprobado en noviembre de 2015 por la UNESCO y sus Estados Miembros, explica cómo traducir los compromisos mundiales en medidas prácticas, en los planos nacional, regional y mundial.

Y siguiendo con este análisis, respecto a las Recomendaciones del Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas a España, el Gobierno, entre otras recomendaciones aceptadas, se comprometía a:

- impulsar la adopción de medidas que promuevan la universalización de la educación pública infantil en el marco de la futura Estrategia de Desarrollo Sostenible para implementar la Agenda 2030. Y adoptar medidas para garantizar que todos los niños y niñas ejerzan sus derechos a la educación, la autonomía y la participación. (Recomendación 150.143).
- adoptar medidas dirigidas a combatir el abandono y fracaso escolar, en particular, de los niños, niñas y adolescentes de entornos vulnerables y reducir las tasas de repetición y el abandono escolar. (Recomendación 150.144).
- adoptar medidas para realizar políticas de igualdad social y proteger mejor el derecho a la educación de las personas pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad (emigrantes, población gitana, alumnado con discapacidad o en situación de desventaja socioeducativa), reduciendo la segregación de estos colectivos y dando el apoyo necesario a lo largo de su escolarización. Así como ofrecer herramientas para luchar contra el abandono escolar de los jóvenes migrantes en situación de vulnerabilidad. (Recomendación 150.146)

Y finalmente, el Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación acerca de la gobernanza y el derecho a la educación de 2018⁸ recoge que:

“Todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, salvo uno, han ratificado uno o más de los tratados internacionales que consagran el derecho a la educación. El consenso mundial sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible reafirma el compromiso global de promover un enfoque de la educación basado en los derechos humanos.

Todos los Estados deben revisar sus sistemas de gobernanza relacionados con la educación, con inclusión de todas las leyes, las políticas, las instituciones, las prácticas y los procedimientos administrativos, los mecanismos de supervisión y rendición de cuentas y los procedimientos judiciales, para asegurarse de que estén en consonancia con el derecho a la educación y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.”

⁸ <http://undocs.org/es/A/HRC/38/32>

La Confederación de STEs⁹, que defiende una educación pública, laica, una escuela para todas y para todos, sin segregaciones, sin clasismo y sin elitismo, que aspira a un cambio educativo y social para las generaciones venideras, y preocupados por la infancia y por la educación hoy, con la situación inaceptable en la que viven casi 18 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes pobres en Europa, 2,6 millones de niños y niñas pobres en España y las consideraciones indicadas más arriba, hemos querido ser críticos con nosotros mismos, pero sobre todo con nuestros gobiernos y legislaciones que lo permiten y nuestras políticas públicas que no lo solucionan, y hemos querido contribuir al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que impactan en educación y los Derechos de la Infancia, que además de estar recogidos en la Convención, los Pactos y el ordenamiento jurídico internacional y nacional, la Unión Europea lanza nuevas herramientas para garantizarlos y le asigna fondos.

AGENDA 2030 DE DESARROLLO SOSTENIBLE		MARCO EUROPEO
	Poner fin a la pobreza en todas sus formas en todo el mundo.	Estrategia Europea sobre los Derechos de la Infancia Garantía Infantil Europea Pilar Europeo de Derechos Sociales
	Garantizar una vida sana y promover el bienestar de todos a todas las edades.	
	Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.	
	Reducir la desigualdad en los países y entre ellos.	
	Lograr que las ciudades y los asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles	

⁹ <https://www.stes.es/>

Esta AGENDA DE LA INFANCIA, que ahora tienes en tus manos, identifica varias prioridades donde centrar la atención para mejorar la vida de la infancia, que se entrelazan e impactan en la educación. Prioridad I: pobreza infantil, violencia contra la infancia y derechos de la infancia, que son derechos humanos. Prioridad II: la participación de la infancia en los temas que les afectan directamente o son de su interés. Y Prioridad III: sobre el derecho universal a la educación.

Las reflexiones de al menos quince expertas y expertos y las aportaciones de un grupo de profesorado y estudiantes en tres encuentros *online*, dialogando sobre esas prioridades han dado como resultado una narración participada que fundamenta la elaboración de ideas y propuestas dirigidas, principalmente a las Administraciones Públicas, locales, autonómicas y estatal con el fin de que sean tenidas en cuenta y podamos contribuir a mejorar la vida de la infancia con la infancia y en la infancia.

Un encuentro con esta AGENDA DE LA INFANCIA, impregnado de distintas miradas y palabras, estilos e intensidades en el análisis, experiencias, datos e información, con la que hemos aprendido y no hace más que dejar abierta la puerta a la cooperación de sindicatos, comunidad educativa, profesorado, estudiantes, madres y padres, diversidad de familias, organizaciones de la sociedad civil y fundaciones con las Administraciones Públicas, con otra infinidad de miradas e ideas para mejorar la vida de las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes y especialmente los más vulnerables.

BEGOÑA LÓPEZ CUESTA
Coordinadora del Proyecto
Agenda de la Infancia de STES-i

MARÍA LUZ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ
Responsable de Acción Sindical
STES- Intersindical

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer el esfuerzo a todas y cada una de las personas que han hecho posible esta AGENDA DE LA INFANCIA en alguna de sus fases, puesta en marcha, reflexión, diálogos y encuentros, conversaciones, elaboración, fusión de ideas y revisión de contenidos hasta su publicación y divulgación: Miriam Gómez Pérez, Patricia Ruiloba Gutiérrez, Miguel López Melero, Lourdes Reyzábal González-Aller, Nélida Zaitegi de Miguel, Hamed Abdel Lah Ali, Francisco López Cuesta, J. Félix Angulo Rasco, Miguel Ángel Alonso garcía Largo, Gonzalo García Martínez y estudiantes del Frente de Estudiantes de la UCLM, Xavier Besalú Costa, María Camps Sintés, José Ramón Merino Pacheco, Sonia Blanco Esquivias, María Luz González Rodríguez, Teresa Blasco, Ana Isabel Blázquez Lapeña, Ariadna Mauri, Beatriz Cardona i Prats, Beatriz Quirós Madariaga, Pío Maceda, Carmen Beltrán Álvarez, Cinta Gómez Vázquez, Ignasi Amorós Galiana, Isabel González López, Jorge Fernández Val, M.^a Carmen Gil García, Pep Coll, Pere Polo, Vicent Mauri, distintas compañeras y compañeros de STEs-i y a la UNED por la cesión de espacios.



PRIORIDAD I

EDUCACIÓN, POBREZA INFANTIL, VIOLENCIA CONTRA LA INFANCIA Y DERECHOS

**MIRIAM GÓMEZ PÉREZ
PATRICIA RUILOBA GUTIÉRREZ
MIGUEL LÓPEZ MELERO
LOURDES REYZÁBAL GONZÁLEZ-ALLER**



Hablar de educación exige hablar de pobreza infantil, de lucha contra la violencia que sufren niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y de derechos de la infancia, que son derechos humanos. Exige pensar si la privación material, la nacionalidad o apatridia, la etnia, la diversidad de capacidades, la pertenencia a grupos minoritarios o la necesidad de protección internacional, nos exime de garantizar los derechos de la infancia, o por el contrario es la esencia de nuestra corresponsabilidad como docentes en la protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

1. POBREZA INFANTIL

En la mayoría de los países de la UE-27, como recoge la propuesta de la Presidenta de Comisión Ursula von der Leyen, *la tasa de personas en riesgo de pobreza o exclusión social es mayor en el caso de la infancia que en el de la población total. En 2019, el 22,2% (casi 18 millones) de los niños¹⁰ y niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años, vivían en hogares en riesgo de pobreza o exclusión social, frente al 20,9% (unos 91 millones) de la población total. La reducción del riesgo de pobreza o exclusión social entre niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la última década ha sido más lenta que entre la población general. Además, la brecha de pobreza en la UE-27 es mayor para niños, niñas, adolescentes y jóvenes (25,4% en 2019) que para el resto de la población (24,3%), y lo mismo ocurre con la persistencia de la pobreza (14,1% para niños, niñas, adolescentes y jóvenes en 2018 frente al 10,8% para el resto de la población).*¹¹

Algunos de los datos más relevantes sobre la situación de pobreza y exclusión social de nuestro país, y que ayudan a dimensionar el problema, son los siguientes:¹²

- En España hay un total de 12.047.000 de personas que están en riesgo de pobreza y/o exclusión social, lo que supone el 26,1 % de la población (tasa AROPE).
- El 21,5 % de la población, es decir, algo más de 10 millones de personas, están en riesgo de pobreza (tasa AROPE).

¹⁰ La palabra ‘niño/niños’ en cualquier parte del documento debe entenderse como niño, niña, adolescentes y jóvenes menores de 18 años.

¹¹ COUNCIL RECOMMENDATION. Establishing a European Child Guarantee. Brussels, 4.3.2021.COM (2021) 137 final 2021/0070 (NLE) . Se puede consultar íntegro en inglés en: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>

¹² Plan operativo 2019 de desarrollo de la estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023. Diciembre 2019. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Disponible en: <https://tomillo.org/wp-content/uploads/2020/01/P.O.EstrategiaPrevYLuchaPobreza.pdf>

- El 5,4% de la población presenta privación material severa, es decir, no pueden permitirse o satisfacer al menos cuatro ítems de nueve¹³ definidos y considerados básicos.
- El 55,3% de la población tiene alguna clase de dificultad para llegar a fin de mes. Más de la mitad de la población vive en el límite de sus posibilidades y algo más de una cuarta parte del total (27,1%) llega a fin de mes con dificultad o con mucha dificultad.
- La renta total del 20 % de la población con mayores ingresos multiplica por 6 la renta total del 20 % con menores ingresos.
- El 10,7 % de la población menor de 60 años, es decir, 3,7 millones de personas, viven en hogares con baja intensidad de trabajo.

Pau Marie-Klose¹⁴, señala que es el carácter acumulativo de las situaciones de vulnerabilidad el factor principal que genera desventajas sociales. La experiencia de la adversidad económica en la infancia es una experiencia crítica que influye sobre procesos nucleares de la vida de la persona como su educación, su salud, su predisposición a desarrollar hábitos perjudiciales, su inserción laboral, etc. ‘La pobreza se mete bajo la piel de las personas en distintos procesos. El estrés y la presión ambiental generados por las condiciones de vida, la falta de dotaciones y recursos de las familias y estilos educativos parentales, así como los efectos provocados por la concentración espacial de la pobreza, (pues es una experiencia colectiva, ya que las familias más desfavorecidas suelen residir donde las situaciones de privación están extendidas), son los principales mecanismos a través de los cuales la pobreza cristaliza en otras expresiones de exclusión social.’¹⁵

La exclusión social es un fenómeno complejo y multidimensional. La Comisión Europea señala como sus principales causas *la insuficiencia de recursos y la pobreza, pero también la falta de igualdad de acceso a los bienes y servicios*

¹³ Los nueve ítems son: 1) No puede permitirse ir de vacaciones al menos una semana al año. 2) No puede permitirse una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días. 3) No puede permitirse mantener la vivienda con una temperatura adecuada. 4) No tiene capacidad para afrontar gastos imprevistos (de 650 euros). 5) Ha tenido retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda principal (hipoteca o alquiler, recibos de gas, comunidad...) o en compras a plazos en los últimos 12 meses. 6) No puede permitirse disponer de un automóvil. 7) No puede permitirse disponer de teléfono. 8) No puede permitirse disponer de un televisor. 9) No puede permitirse disponer de una lavadora.

¹⁴ Alto Comisionado para la lucha contra la pobreza infantil entre septiembre de 2018 y marzo de 2019.

¹⁵ Pau Marí-Klose (2019). La infancia que queremos. Una agenda para erradicar la pobreza infantil. Madrid, Catarata. (p.89).

debido a diversas formas de desventaja, que impiden la plena participación en la sociedad. Y en vista de los desafíos multifacéticos a los que se enfrentan las personas con bajos ingresos, que tienen dificultades para acceder a los bienes y servicios o al mercado laboral, se ha acordado a nivel de la UE un indicador compuesto de “riesgo de pobreza o exclusión social” que mide:

- el número de personas que tienen una renta disponible equivalente (después de las transferencias sociales) inferior al umbral de riesgo de pobreza;
- la privación material severa, que refleja la falta de bienes básicos necesarios para garantizar un nivel de vida adecuado en una sociedad determinada;
- y una intensidad de trabajo muy baja. Los niños que viven en estos hogares son especialmente propensos a la exclusión social.¹⁶

Lo peor que llevamos vivido del siglo XXI, señala López Melero, es que se parece mucho al siglo XX muy a pesar de que el crecimiento económico del siglo XX proporcionó los instrumentos necesarios para erradicar la pobreza, ese proyecto todavía no se ha consumado en el siglo XXI. Como todos los informes vienen constatando, una sexta parte de la humanidad es pobre o muy pobre. La mayoría de la población pobre son mujeres, niñas y niños en las zonas rurales, remotas y desfavorecidas. Aunque la pobreza pueda ser eliminada, las desigualdades económicas serán muy difícil de erradicar porque es algo inherente al propio capitalismo. La pobreza no es una condición humana, como afirma el neoliberalismo, sino que es debida a decisiones políticas discriminatorias, y los gobiernos pueden, si lo desean, eliminarla. Las desigualdades no son naturales, son construidas por grupos sociales específicos.

Entonces ¿si se dispone de todos los recursos para acabar con la pobreza infantil y para hacer que los derechos de la infancia sean una prioridad para todos los gobiernos del mundo, por qué no se erradica? Sencillamente, porque los gobiernos suelen hacer elecciones erróneas de cómo usar sus recursos. El 20% más rico de la humanidad consume el 86% de los recursos del mundo, y el 20% más pobre solo consume el 1'3% de los recursos.

UNICEF señala que España es uno de los países de la UE con tasas de riesgo de pobreza infantil más altas¹⁷ y los efectos de la pandemia sobre las familias

¹⁶ COUNCIL RECOMMENDATION. Establishing a European Child Guarantee. Brussels, 4.3.2021.COM (2021) 137 final 2021/0070 (NLE). Se puede consultar íntegro en inglés en: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>

¹⁷ UNICEF.2020 ¿Cómo reducir la pobreza infantil en España? Análisis y Recomendaciones <https://www.unicef.es/publicacion/como-reducir-la-pobreza-infantil-en-espana>

pobres con menores son muy negativos por la privación material de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en una fase crucial de su desarrollo y el alto riesgo de cronificación de estas situaciones de pobreza severa a edades muy tempranas. España tiene un nivel de gasto en políticas familiares lejos de la media europea y es menos de la mitad del gasto que dedican los países con menores tasas de riesgo de pobreza infantil, 17 países de la UE cuentan con prestaciones universales por hijo que consisten en transferencias periódicas por menor de edad de diversas cuantías, según la edad y la composición del hogar, y 12 de ellos las complementan con deducciones fiscales en el impuesto sobre la renta personal. La reducción de la pobreza infantil se puede abordar según UNICEF, con prestaciones focalizadas como el Ingreso Mínimo Vital (IMV), una Prestación por Hijo a Cargo (PHC) y deducciones fiscales reembolsables, porque en la mayoría de los países de nuestro entorno la crianza de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se concibe como una tarea compartida por las familias y el Estado, garantizando una solidaridad intergeneracional.

Tenemos que ayudar a la infancia no sólo a asegurar la supervivencia, sino a vivir una vida digna y fructífera y a superar la pobreza.

La protección y el fomento de los derechos de la infancia es un objetivo fundamental de la labor de la Unión Europea, tanto dentro como fuera de sus fronteras. Está consagrado en la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, que garantiza la protección de los derechos de la infancia al aplicar el Derecho de la Unión, por lo que la Comisión ha adoptado en marzo la primera Estrategia de la Unión Europea sobre los Derechos de la Infancia de carácter global, y una propuesta de Recomendación del Consejo por la que se establece una Garantía Infantil Europea, con el fin de garantizar que “todos los niños y niñas de Europa en riesgo de pobreza o exclusión social tengan acceso a los derechos más básicos, como la asistencia sanitaria y la educación.”¹⁸

Sabemos que la educación es clave para superar la pobreza. Pero la pobreza y la educación son constructos asociados a intenciones de grupos sociales específicos. Más aún, la pobreza y la situación económica condicionan el derecho a la educación en condiciones dignas. Por tanto, son necesarias otras políticas para ayudar a los colectivos y culturas más necesitadas para erradicar la pobreza y las desigualdades en el mundo. Hoy, más que nunca, con la pandemia que nos azota,

¹⁸ EUROPEAN COMMISSION Brussels, 24.3.2021 COM (2021) 142 final COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS EU strategy on the rights of the child. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1_en_act_part1_v7_0.pdf

nos sentimos impulsados a luchar contra la pobreza infantil, que no es otra cosa que comprometernos en promover una sociedad más democrática, más equitativa y más justa. En esta tarea la educación pública tiene mucho que decir y todos y cada uno de nosotros y nosotras, también. La escuela pública tiene que procurar la justicia social y compensar todas las desigualdades. ¿Tenemos claro cuál es el modelo cultural que emana de la ley de educación (LOMLOE) para formar una ciudadanía librepensadora, culta, dialogante, cooperativa, democrática, justa y feliz?

Cada niño y cada niña, desde la primera etapa de su vida, tiene derecho a un nivel de vida adecuado y a la igualdad de oportunidades, entendidas desde el principio de equidad. La propia Estrategia Europea sobre los Derechos de la Infancia señala que reforzar la inclusión socioeconómica de la infancia es esencial para hacer frente a la transmisión de la pobreza y las desventajas a través de generaciones. La protección social y el apoyo a las familias es un imperativo social, moral y humano, es decir, que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan disfrutar de los mismos derechos en todo el mundo y puedan vivir sin discriminación, recriminación o intimidación de ningún tipo.

Todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho al nivel más alto posible de atención sanitaria y educación de calidad, independientemente de su origen y del lugar en el que vivan. Sin embargo, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en riesgo de pobreza y exclusión social tienen más probabilidades de tener dificultades para acceder a los servicios esenciales, en particular en las zonas rurales, remotas y desfavorecidas.

Los instrumentos de financiación de la UE son clave para el cumplimiento del Pilar Europeo de Derechos Sociales donde se recoge que los por niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho a la protección contra la pobreza y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos tienen derecho a medidas específicas destinadas a promover la igualdad de oportunidades. La UE se ha propuesto como objetivo a 2030 reducir el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social en al menos 15 millones, de los cerca de 91 millones identificados en 2018, un enfoque integrado es esencial para abordar las necesidades en todas las etapas de la vida y abordar las causas profundas de la pobreza y la exclusión social como señala la propia Estrategia:

- Acceso a viviendas asequibles
- Reformar e invertir en los sistemas de salud para Aumentar su resiliencia y capacidad para gestionar crisis actuales y futuras, reforzar la atención primaria de salud y la salud mental y mejorar el acceso a una atención médica de calidad para todos y reducir las desigualdades sociales, territoriales y económicas en salud.

- Adaptando la protección social a los desempleados, los trabajadores atípicos y los autónomos y que garanticen su financiación sostenible, en línea con la Recomendación del Consejo de 2019 sobre el acceso a la protección social.
- Apoyando a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes más necesitados rompiendo los ciclos intergeneracionales de desventaja en lo que respecta al acceso a servicios clave, para fomentar la igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas en la UE y prevenir la infancia en situación de pobreza.

Entre 2021 y 2027, los Estados miembros con una tasa de riesgo de pobreza infantil o de exclusión social superior a la media de la UE (en 2017-2019) tendrán que destinar el 5% del Fondo Social Europeo Plus (FSE+) a la lucha contra la pobreza infantil.

El Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER) contribuirá a las inversiones en infraestructuras, equipamientos y acceso a servicios generales y de calidad, con una fuerte atención a las regiones más pobres de la Unión, donde los servicios públicos suelen estar menos desarrollados. El Mecanismo de Recuperación y Resiliencia contribuirá a lograr una recuperación rápida e inclusiva de la pandemia de COVID-19, entre otras cosas mediante la promoción de políticas para los niños y niñas y los y las jóvenes, y la mejora de la cohesión económica, social y territorial.

Nuestra responsabilidad como docentes en la lucha contra la pobreza infantil y la exclusión trasciende lo individual y se convierte en un compromiso colectivo por la transformación social a través de la educación. Los sindicatos de nuestra confederación compartimos este compromiso y no queremos mirar para otro lado. Más de dos millones y medio (2,6 MM) de niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitados que están escolarizados en su mayoría en nuestros centros educativos, aunque algunos de ellos y ellas sufren además la exclusión de las exclusiones: no están en nuestro sistema educativo, sino en centros de acogida o protección y en el peor de los casos algunos en situación de calle. Y muchos de ellos con una escolaridad itinerante por el desplazamiento de sus familias constantemente buscando vivienda, trabajo o buscando alguna ayuda social para sobrevivir.

Sus familias también necesitan que los miremos con una mirada cómplice, que no se les juzgue, que asuman y asumamos que su situación es el resultado del sistema salvaje macroeconómico en el que vivimos. Desafortunadamente escuchamos en ocasiones comentarios en los Claustros, en nuestros centros educativos que, demuestran poca empatía con éstas y otras familias, como que,

no traen el material que les pedimos, no traen a sus hijos e hijas bien vestidos, limpios o descansados y, siendo juzgados pero no ofreciendo ninguna ayuda.

Muchos de ellos y ellas, por estas situaciones, tienen necesidades específicas de apoyo educativo sin estar vinculadas al desarrollo o a la salud física o mental, sino derivadas de condiciones personales y de historia escolar, entre las que se encuentran la desventaja educativa. Si existe esta categoría dentro de nuestro desarrollo normativo es porque existe esta necesidad de apoyo cada vez con más frecuencia. No se ha llamado a esta categoría ‘necesidades específicas de apoyo educativo por pobreza y exclusión social’ porque no nos gusta llamar a la pobreza como tal, no nos gusta reconocer sin pudor que, en nuestras aulas existen niños y niñas pobres y que esta pobreza genera dificultades de aprendizaje derivadas del estrés, de la mala alimentación, de la falta de sueño, etc.

Reforzar la inclusión socioeconómica de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y de sus familias es esencial para hacer frente a la transmisión de la pobreza y las desventajas de padres a hijos. La protección social y el apoyo a las familias son indispensables para combatir la pobreza infantil, sin precedentes en una de las economías más avanzadas del mundo.

Son numerosos los retos socioeducativos a los que nos enfrentamos y necesitamos poner en marcha actuaciones individuales y colectivas.

Como señala la Estrategia Europea sobre los derechos de la infancia, ‘a pesar de haber disminuido en los últimos años, en 2019, el 22,2% de los niños de la UE estaban en riesgo de pobreza o exclusión social. Dependiendo del Estado miembro, el riesgo de pobreza para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes criados por un solo progenitor, en familias con tres o más hijos, que viven en zonas rurales y en las más remotas de la UE, o con un origen migrante o gitano es hasta tres veces mayor que el de otros niños. Alrededor de la mitad de los niños cuyos padres tenían un nivel educativo bajo corrían el riesgo de caer en la pobreza o la exclusión social, frente a menos del 10% de los niños cuyos padres tenían un nivel educativo alto. Los niños de familias con bajos ingresos corren un mayor riesgo de padecer privaciones graves de vivienda o hacinamiento, y están más expuestos a quedarse sin hogar.’¹⁹

La Comisión Europea con el Plan de Acción para la aplicación del Pilar Europeo de Derechos Sociales, ha establecido el objetivo de reducir al menos 15 millones el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social en la UE para 2030, incluidos al menos 5 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes pobres de la UE, y para ello la Comisión establece la Garantía Infantil

¹⁹ EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

Europea e invita a los Estados miembros a adoptarla y aplicar sus disposiciones rápidamente, concretamente, los apartados 4-5 pide garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitados el acceso efectivo y gratuito a la educación y los cuidados en la primera infancia, a la educación y a las actividades escolares, al menos a una comida saludable cada día de clase y a la asistencia sanitaria. Además, garantizar el acceso efectivo a una nutrición sana y a una vivienda adecuada. Los Estados miembros deben identificar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitados y, dentro de este grupo, tener en cuenta las formas específicas de desventaja que experimentan.

2. VIOLENCIA CONTRA LA INFANCIA

‘La pandemia del COVID-19 ha exacerbado los retos y desigualdades existentes y ha creado otros nuevos. Los niños se han visto expuestos a un aumento de la violencia doméstica y del abuso y la explotación en línea, el ciberacoso y se ha compartido más material de abuso sexual infantil *online*’.²⁰

El momento en el que los niños y niñas comienzan a utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por primera vez, no deja de adelantarse, llegando ya a los siete años de edad. Las TIC son el medio donde menores de edad se desarrollan y relacionan unos con otros. El 94 % de los niños y niñas de entre 10 y 15 años ya son usuarios de internet. Save the Children ha definido las características de las principales formas de violencia online a los que se puede enfrentar la infancia al usar las tecnologías y dispositivos electrónicos:²¹

1. Sexting sin consentimiento.²²
2. Sextorsión.²³
3. Ciberacoso²⁴

²⁰ EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

²¹ Save The Children (2019). Violencia Viral. Se puede consultar en: <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-violencia-viral-y-online-contr-la-infancia-y-la-adolescencia>

²² El sexting es una conducta de alto riesgo que practican los adolescentes al intercambiar mensajes o imágenes propias con contenido sexual. Cuando este material se difunde sin el consentimiento del menor de edad, nos encontramos ante una forma de violencia, el sexting sin consentimiento.

²³ Ocurre cuando una persona chantajea a un niño, niña o adolescente con la amenaza de publicar contenido audiovisual o información personal de carácter sexual que le involucra.

²⁴ Es una extensión del acoso tradicional entre menores de edad, que consiste en comportamientos repetitivos de hostigamiento, intimidación y exclusión social hacia una víctima a través de mensajes, imágenes o vídeos, que pretenden dañar, insultar, humillar o difamar. Su alcance es mayor que el del acoso tradicional debido a la viralización que pueden tener las imágenes del acoso.

4. Happy slapping.²⁵
5. Online grooming.²⁶
6. Exposición involuntaria a material sexual o violento.²⁷
7. Incitación a conductas dañinas.²⁸
8. Sharenting.²⁹
9. Violencia online en la pareja o expareja.³⁰

Precisamente una de las acciones clave³¹ de la Estrategia Europea sobre Derechos de la Infancia es en el área de la *Sociedad Digital y de la Información* en la que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan navegar con seguridad por el entorno digital y aprovechar sus oportunidades: *‘intensificar la lucha contra todas las formas de abuso sexual infantil online, por ejemplo, proponiendo la legislación necesaria que incluya la obligación de que los proveedores de servicios online pertinentes detecten y denuncien el material de abuso sexual infantil conocido en línea.’*

Un aspecto muy oportuno es que la Comisión también dirige su mirada hacia las empresas tecnológicas de información y comunicación (TIC) para:

- ‘garantizar que los derechos de los niños, incluida la privacidad, la protección de los datos personales y el acceso a contenidos apropiados para su edad, se incluyan en los productos y servicios digitales por diseño y por defecto, incluso para los niños con discapacidades.

²⁵ Consiste en la grabación de una agresión física, verbal o sexual y su difusión a través de las TIC; en ocasiones con el objetivo de colgar contenido «entretenido» o «divertido» para ganar popularidad en la red.

²⁶ Ocurre cuando una persona adulta, con la intención de involucrar a un niño o niña en una actividad de naturaleza sexual, contacta con él a través de internet generando un clima de confianza. Suele llevarse a cabo mediante sobornos o engaños.

²⁷ Sucede cuando un niño o niña al realizar búsquedas en internet o descargar archivos se encuentra con material no apropiado para la infancia, como, por ejemplo, anuncios de tipo sexual, videos, etc.

²⁸ Existencia de plataformas que promocionan comportamientos como la autolesión o los trastornos alimenticios, por ejemplo, dando consejos sobre cómo llevarlos a cabo.

²⁹ Sin ser un tipo de violencia contra la infancia, cada vez es más habitual que los padres y las madres expongan pública y constantemente la vida de sus hijos e hijas en internet. Esta conducta de riesgo se denomina sharenting, y ocurre cuando se cuelgan fotos o vídeos de los niños o niñas en las redes. El sharenting puede desembocar en distintas formas de violencia contra la infancia. Según una encuesta realizada por AVG en 2013, el 81 % de las madres reconoció subir fotos a internet de sus bebés.

³⁰ Comportamientos que se repiten hacia una pareja durante el noviazgo o una vez finalizado éste, que pretenden controlar, menoscabar o causar un daño. La violencia online en la pareja o expareja puede nutrirse de los otros tipos de violencia online que analizamos. El mundo virtual y físico están muy conectados en este tipo de violencia, trasladándose estos comportamientos de uno a otro. Cabe remarcar que habitualmente tiene su origen en la desigualdad de género.

³¹ Ver ANEXO II 1.

- dotar a los niños y a los padres de las herramientas adecuadas para controlar su tiempo frente a la pantalla y su comportamiento, y protegerlos de los efectos del uso excesivo y la adicción a los productos en línea.
- reforzar las medidas para ayudar a hacer frente a los contenidos nocivos y a la comunicación comercial inadecuada, por ejemplo, mediante canales de notificación y bloqueo fáciles de usar o herramientas eficaces de verificación de la edad.
- seguir esforzándose por detectar, denunciar y eliminar de sus plataformas y servicios los contenidos ilegales en línea, incluidos los abusos sexuales a menores’

La vulnerabilidad de los niños y de las niñas a la violencia está relacionada con su edad, con su situación socioeconómica y con su capacidad. Algunos niños y algunas niñas, debido a sus peculiaridades o condición social, son especialmente vulnerables.

Se trata de un fenómeno complejo emocional y socialmente con consecuencias graves, físicas y psicológicas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en su situación actual como en su vida futura. Por eso, cualquier forma de violencia sexual contra los niños y las niñas es un problema social que tiene consecuencias en su vida, en su entorno y en todos y cada uno de los contextos en los que el niño o la niña víctima se desarrolla. Todas las formas de violencia sobre las niñas y los niños son un atentado contra sus derechos. De ahí que los Gobiernos tienen la responsabilidad de hacer que se respeten los derechos de la infancia y todas las instituciones y los profesionales deben trabajar de manera cooperativa y al unísono si realmente quieren resolver el problema de la violencia en la infancia (salud, justicia, educación, servicios sociales, etc.). Prevenir la violencia contra las niñas y contra los niños es un asunto de todos y de todas, porque la violencia no es una consecuencia inevitable de la condición humana, sino un cambio de mentalidad en la sociedad y de las condiciones económicas y sociales subyacentes asociada a la violencia. No puede haber más excusas y los Gobiernos deben actuar de manera urgente.

Se calcula que la mitad de los niños y niñas de todo el mundo sufren alguna forma de violencia cada año. Casi tres cuartas partes de los niños del mundo de entre 2 y 4 años sufren regularmente castigos físicos y/o violencia psicológica a manos de sus padres y cuidadores. En Europa, 1 de cada 5 niños será víctima de alguna forma de violencia sexual, mientras que los niños representan casi una cuarta parte de las víctimas de la trata en la UE, siendo la mayoría niñas víctimas de la trata con fines de explotación sexual. Más de 200 millones de mujeres y niñas

en todo el mundo son supervivientes de la mutilación genital femenina, incluidas más de 600.000 en la UE. El 62% de las personas intersexuales que se habían sometido a una intervención quirúrgica afirmaron que ni ellos ni sus padres dieron su consentimiento plenamente informado antes de someterse a un tratamiento o intervención médica para modificar sus características sexuales.³²

La violencia en las escuelas y entre los compañeros es común. Según los resultados de PISA 2018, el 23% de los estudiantes declararon haber sido acosados en la escuela (acoso físico, verbal o relacional) al menos algunas veces al mes. Una encuesta reciente de la Agencia de Derechos Fundamentales sobre el colectivo LGBTI reveló que el 51% de los encuestados de entre 15 y 17 años declararon haber sufrido acoso en la escuela.

En 2019, el 12% de los migrantes internacionales globales, es decir 33 millones eran niños. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la migración, incluidos los refugiados, están muy a menudo expuestos a riesgos de abuso y han sufrido formas extremas de violencia -guerra, conflicto violento, explotación, trata de personas, abuso físico, psicológico y sexual- antes y/o después de su llegada al territorio de la UE. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes pueden desaparecer o separarse de sus familias. Los riesgos aumentan cuando los niños viajan sin compañía o se ven obligados a compartir instalaciones superpobladas con adultos desconocidos. La especial vulnerabilidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el contexto de la migración o debido a sus antecedentes migratorios requieren protección y apoyo adicionales y específicos. Esto también es cierto para los que están fuera de la UE.³³

Ante tanta barbarie e injusticias en el mundo se necesita un cambio cultural que nos permita tomar decisiones políticas inteligentes que garanticen la felicidad y el bienestar de la infancia.

La pandemia del COVID-19 también ha provocado retrasos en los procedimientos como los de asilo o reagrupación familiar. El paso a la enseñanza a distancia y online afectó de forma desproporcionada a los niños y niñas más pequeños, a los que tienen necesidades especiales, a los que viven en la pobreza, a los que pertenecen a comunidades marginadas, a los niños gitanos, y a los que viven en zonas remotas y rurales, sin acceso a conexiones de Internet ni a equipos informáticos. Muchos niños perdieron su comida diaria más nutritiva, así como el acceso a los servicios que ofrecen las escuelas. La pandemia también afectó fuertemente a la salud mental de los niños, con un aumento de la

³² EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

³³ EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

ansiedad, el estrés y la soledad. Muchos no pudieron participar en actividades deportivas, de ocio, artísticas y culturales que son esenciales para su desarrollo y bienestar.³⁴

La experiencia como voluntaria de una maestra con personas refugiadas en Grecia, Patricia Ruiloba, con la Asociación AMAL, con una finalidad formativa clara, pero también mostrando la educación como posibilidad de recuperación y transformación, nos obliga a pensar en el sufrimiento y violencia que viven cientos de miles de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los campos de refugiados, que según Filippo Grandi, Alto Comisionado de Naciones Unidas para los refugiados, estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes pasan una media de 17 años en los campos. Esta vergüenza no apareció con la guerra en Siria, porque llevan décadas millones de personas desplazadas a la fuerza en numerosos campos, principalmente en países limítrofes a los del conflicto armado o situación que fuerza el desplazamiento, lo que sí es inaceptable es que la protección internacional recogida en la Convención de Ginebra de 1951 y el Estatuto de NY de 1967, en nuestra Ley reguladora del derecho de asilo y protección subsidiaria³⁵ y consagrada en el art.14 de la Declaración Universal de Derechos Humanos³⁶, sea desconocida y parezca inalcanzable para millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, donde Europa, a pesar de los esfuerzos realizados por algunos Estados miembros, los Estados más poderosos y ricos del mundo, miran para otro lado. Debemos erradicar esos campos de refugiados, no porque no creamos en la casi desaparecida figura del ‘asilo’ sino porque reconociéndolo como un derecho universal, y no solo para las personas con el perfil recogido en la Convención y el Protocolo citados, sino aquellas personas desplazadas a la fuerza, víctimas del cambio global antropogénico como vertidos tóxicos, saqueo de los recursos naturales y destrucción de los ecosistemas de un territorio concreto, etc., puedan llegar a nuestras ciudades, a nuestros pueblos, a nuestras escuelas y universidades,

³⁴ EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

³⁵ Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del derecho de asilo y de la protección subsidiaria.

³⁶ Artículo 14. 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país. 2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Art%C3%ADculo%2014&text=En%20caso%20de%20persecuci%C3%B3n%2C%20toda,de%20%C3%A9l%2C%20en%20cualquier%20pa%C3%ADs.&text=Este%20derecho%20no%20podr%C3%A1%20ser,principios%20de%20las%20Naciones%20Unidas>.

en ese ‘Nos-Otros’ común, y es cuando la protección internacional se hace efectiva y aquél lema de Ban Ki-moon de ‘una sola humanidad, una responsabilidad compartida’ cobra sentido.

Hay que reconocer el trabajo de cientos de miles de docentes en todo el mundo que en situaciones extremas, como por ejemplo en Afganistán donde cada día se marcaban las coordenadas de donde se situaba la escuela para que las niñas pudiesen estudiar, o los maestros y maestras en campos de personas en necesidad de protección internacional y escuelas improvisadas o en círculos de cultura, han trabajado de forma voluntaria, o en la situación pandémica de la COVID-19 han continuado ejerciendo y acompañando, comprometidos con la educación, a millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La escuela, las maestras y los maestros, los educadores se convierten en una institución clave para identificar la pobreza infantil, para prevenir la violencia contra la infancia y para hacer que los derechos de la infancia sean una realidad vivida por cada uno de ellos y ellas, en cualquier país y en cualquier situación.

2.1. Trata de personas con fines de explotación

El Informe Mundial sobre la Trata de Personas de la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito³⁷ incluye un análisis de las condiciones que exponen a las personas al riesgo de ser víctimas de la trata y muestra que los traficantes se dirigen a los migrantes irregulares y adolescentes con una educación difícil, y los que necesitan desesperadamente un empleo o los niños y niñas que viven en la pobreza extrema, corren un riesgo especial de ser víctimas de la trata.

España está en la subregión de análisis ‘Europa occidental y del sur’ junto a los siguientes países: Andorra, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Italia, Liechtenstein, Luxemburgo, Países Bajos, Noruega, Portugal, Suecia, Suiza, Turquía y el Reino Unido.

La mayoría de víctimas detectadas de la trata en estos países siguen siendo mujeres (37%), la proporción de niños aumentó del 6% en 2016 al 21% registrado en 2018, con una creciente detección de niños víctimas de la trata con fines de tráfico de drogas en el Reino Unido.

En esta subregión se detectó la mayor proporción de víctimas masculinas en todo el mundo, tanto hombres como niños, que representan el 49% del total, y registró un aumento de 10 puntos porcentuales en las víctimas infantiles detectadas de 2016 a 2018 (del 25% al 35%).

³⁷ UNODC, Global Report on Trafficking in Persons 2020 (United Nations publication, Sales No. E.20.IV.3).

La trata con fines de explotación sexual seguida del trabajo forzado son las formas más comúnmente detectadas en este grupo de países entre los que se encuentra España, donde las actividades delictivas forzadas y la mendicidad con fines de explotación, aumentaron de un 7% en 2016 al 25% en 2018, más del doble de la media mundial del 12%.

Como destaca el Protocolo contra la Trata de Personas³⁸, para prevenir la trata los gobiernos deben hacer frente a la pobreza, el subdesarrollo y la falta de igualdad de oportunidades, y concienciar a la población. Eso significa invertir en las personas: en educación y empleo, como parte de las soluciones sistémicas que se persiguen de solidaridad, apoyando sobre todo a los países en desarrollo. Una recuperación inclusiva debe crear oportunidades y dar esperanza a las jóvenes y los jóvenes y a las personas desfavorecidas y abordar las desigualdades estructurales que dejan a las mujeres, así como a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y a los grupos marginados, vulnerables a la trata de seres humanos.

Reforzar los lazos sociales y las redes de seguridad para los hogares con necesidades económicas, abordando las desigualdades económicas derivadas de la discriminación de género puede ser la mejor protección contra las estrategias engañosas de los traficantes.

La institución escolar, junto a las administraciones locales, puede jugar un papel relevante en la identificación de factores de riesgo, en la protección de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes vulnerables y el apoyo óptimo a las víctimas.

En todas las sociedades se crean categorías que son construidas desde lo social con el objetivo de agrupar a las personas a través de ciertos rasgos. Esta categorización pretende delimitar y determinar qué se puede esperar de la persona o grupo de personas inscritas en dicha categoría, lo que facilita los estereotipos, generalizando y deshumanizando muchas veces a esos niños, niñas, adolescentes y jóvenes, fomentando la creación de prejuicios, y escondiendo lo más fundamental, que son niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en muchos casos solos y en necesidad de protección, que en numerosas ocasiones se les niega el ejercicio de sus derechos fundamentales y con un riesgo enorme de sufrir actitudes discriminatorias, y en muchos casos ataques racistas y xenófobos.

³⁸ CONVENCION DE LAS NACIONES UNIDAS CONTRA LA DELINCUENCIA ORGANIZADA TRANSNACIONAL Y SUS PROTOCOLOS. <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>

Frente a todas estas violencias sufridas por la infancia, privación material severa, violencia viral, tráfico de personas con fines de explotación sexual o trabajo infantil forzado, entre otras muchas no recogidas aquí, el Pilar europeo de derechos sociales³⁹ recoge que deberá prestarse a las personas necesitadas apoyo para el acceso a los servicios esenciales de alta calidad, incluidos el agua, el saneamiento, el transporte, los servicios financieros, las comunicaciones digitales y la energía, justo lo contrario que está pasando con más de 2000 niños, niñas, adolescentes y jóvenes de la Cañada Real de Madrid, a los que se les impide el acceso a la energía desde hace más de siete meses, mientras en Madrid, al mismo tiempo, que se les cortaba el suministro de energía eléctrica, se gastaban más de 3 MM de euros (3.170.000) en luces de Navidad⁴⁰, y todavía estamos a la espera de un pronunciamiento de la Fiscalía de menores, ¿acaso no podríamos considerar esa privación energética violencia contra la infancia?

2.2. Violencia institucional

Esto enlaza con otra reflexión que debemos hacer respecto a otro tipo de violencia sobre la infancia, paradójicamente, que es institucional, concretamente sobre los niños y niñas, adolescentes y jóvenes que llegan solos a España, porque tal y como recoge la Estrategia europea sobre los derechos de la infancia es un imperativo social, moral y humano garantizar que todos los niños, niñas adolescentes y jóvenes disfruten los derechos de la infancia y puedan vivir sin discriminación, recriminación o intimidación de ningún tipo.

En Fundación Raíces, llevan casi 20 años como declara su presidenta Lourdes Reyzaal, atendiendo a los niños y niñas que llegan solos a España, defendiendo sus derechos y acompañándolos en su paso a la vida adulta.

A lo largo de estos años hemos comprobado que las propias administraciones en España, teniendo encomendada la protección y superior vigilancia del interés superior del menor, vulneran sistemáticamente los derechos de estos niños y niñas de las siguientes formas:

³⁹ Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2017, sobre un pilar europeo de derechos sociales [2016/2095(INI)]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TEXT/PDF/?uri=CELEX:52017IP0010&from=ES>
https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:914b1a2e-a293-495d-a51d-95006a47f148/EPSR-booklet_es.pdf

⁴⁰ https://www.lasexta.com/noticias/nacional/mas-tres-millones-euros-luces-gasto-madrid-navidad-2020_202011255fbf45e8dde294000193e779.html
<https://www.publico.es/politica/navidad-madrid-madrid-aumenta-presupuesto-iluminacion-navidena-anos-dificiles.html>
<https://www.newtral.es/mapa-luces-navidad-2020/20201216/>

- Hace años se les expulsaba de manera ilegal desde nuestras ciudades a sus países de origen, sin garantizar ninguno de sus derechos. En 2009, obtuvimos dos sentencias favorables a sus derechos en el Tribunal Constitucional, que condenaban al Gobierno por vulnerar la tutela judicial efectiva de los niños y niñas y con ello, se paralizaron aquellas repatriaciones sin garantías que se hicieron durante años y se cambió la Ley de Extranjería para garantizar los derechos de los niños y niñas extranjeros no acompañados.
- Desde el año 2009, La Fiscalía no da validez a los documentos originales expedidos por los países de origen (actas de nacimiento, certificados de inscripción consular, tarjetas consulares e incluso pasaportes biométricos) pero solo cuando esos documentos los portan niños y niñas que llegan solos a España, negándoles así su condición de infancia y convirtiéndoles en adultos, a través de la aplicación del Protocolo Marco sobre Menores Extranjeros no Acompañados y el procedimiento de determinación de la edad, que permiten que se realicen pruebas médicas consistentes en radiografías y en la exploración de sus genitales, incluso, a niños y niñas que por su apariencia física son claramente menores de edad y a niños y niñas documentados. En España, desde hace ya varios años, se somete a estos niños y niñas a un desnudo integral, para, en función del vello púbico, la exploración de sus genitales y el tamaño de sus mamas, determinar su edad. ¿Pero de verdad alguien puede creerse que en función del tamaño del pecho de una chica de entre 14 y 18 años, podamos saber qué edad tiene? “Sólo mi madre sabe cuándo nací, ni este médico, ni la maquina son mi madre” (M.A expresó en noviembre de 2014).

Ninguna Administración cuestiona la validez de los pasaportes y partidas de nacimiento de las Embajadas o Consulados de los países de origen de estos niños, cuando son de ciudadanos de más de 18 años o cuando son niños acompañados por sus familias, sólo ocurre cuando son niños que están solos. Y sigue ocurriendo a pesar de la ya asentada Jurisprudencia del Supremo en esta materia y de las condenas de Naciones Unidas a España por ello.

- Desde entonces, en ocasiones se les devuelve de forma sumaria en la frontera entre España y Marruecos, en las vallas fronterizas de Ceuta y Melilla sin garantías: sin acceso a un recurso judicial efectivo, sin poder solicitar protección internacional, sin contar con asistencia letrada.
- Las Comunidades Autónomas incumplen sistemáticamente sus obligaciones de protección: no declaran su desamparo ni constituyen sus tu-

telas, no identifican correctamente los perfiles más vulnerables como protección internacional, niñas posibles víctimas de trata, niños explotados para la venta de drogas o niños y niñas que pueden ser explotados sexualmente. No les ayudan a todos a tramitar su documentación personal ni su autorización de residencia en España, ni a inscribirse a cursos de formación. Muchos niños y niñas se encuentran hacinados en centros de protección de menores, durmiendo en el suelo y sin tener cubiertas sus necesidades más básicas. Se les castiga aislándoles del resto de niños, y reciben a menudo agresiones verbales y físicas por parte de personal de los centros de protección, pero no se les facilita denunciar contra su guardador.

Esta desprotección que padecen muchos niños y niñas bajo la supuesta tutela de las CCAA les aboca a vivir en situaciones de extrema pobreza, forzándoles a buscar protección y acogida en otras ciudades y en otros países, poniendo en riesgo su vida, hasta el punto de que son muchos los que llegan a desaparecer.

El penúltimo informe del Ministerio del Interior sobre las desapariciones de personas en España alertó de las casi 10.000 denuncias activas por desaparición de niños y niñas, en nuestro país, de las cuales más del 70% (8.419) se corresponde a niños y niñas extranjeros que llegaron solos a España, procedentes de África fundamentalmente, muchos posibles refugiados o víctimas de trata.

- Se dificulta su acceso al mercado laboral, pues la ley no les permite contar automáticamente con permiso de trabajo a los 16 años, discriminándoles respecto a los menores españoles y a los extranjeros que se encuentran con sus familias. Y al alcanzar los 18 años, en el mejor de los casos salen del sistema de protección con un permiso para residir en España por un período determinado, pero nunca para trabajar, eso les aboca a sobrevivir en la indigencia, como personas sin hogar, abocándoles a la exclusión social.
- España ha incumplido 15 medidas provisionales solicitadas por el Comité de Derechos del Niño para proteger a 15 niños, que se iban a quedar o se habían quedado en situación de abandono en la calle, a pesar de haber ratificado el III Protocolo sobre comunicaciones.

La criminalización que se ha hecho de estos niños y niñas viene causada por el abandono al que han sido sometidos por las administraciones en España desde hace años. El surgimiento de los discursos de odio de hoy es posible por las políticas que llevan años criminalizándoles. Han sido

esas políticas las que han dado lugar a todas las vulneraciones de sus derechos por parte de las distintas administraciones que deberían haber protegido especialmente a estos niños y niñas, cuya triple vulnerabilidad por su condición de infancia, de migrantes y de estar solos y solas, se ha convertido en la clave para que el Estado haya podido incumplir todos nuestros ordenamientos jurídicos, nacional e internacional.

En resumen, las vulneraciones de derechos más habituales son la negación de la condición de infancia por el procedimiento de determinación de la edad y la no constitución de las tutelas o los retrasos en los procedimientos, que, unido a la escasez de recursos humanos y materiales, impiden y dificultan, el acceso efectivo de muchos niños y niñas a sus derechos más básicos: calzado, ropa, manutención, educación, asistencia sanitaria, entre otras, y, en el caso de extranjeros, el acceso a su documentación y regularización en España, al procedimiento de protección internacional y como víctimas de trata, y al apoyo a su autonomía tras alcanzar los 18 años.

Estas prácticas, en ocasiones, continúan una vez tutelados, convirtiéndose en vulneraciones de derechos sistemáticas que generan frustración y desprotección en los niños y niñas y un enorme estrés en el equipo educativo, a menudo insuficiente, poco formado y con escasez de recursos. Un contexto en el que surgen la mayoría de los conflictos de convivencia, ante los que el equipo educativo, a menudo, opta por el uso de medidas de control y contención, sancionadoras y punitivas, solicitando la intervención de los vigilantes de seguridad o de los agentes de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado; quienes, según relatan los niños y niñas, haciendo un uso excesivo y desmedido de la fuerza, suelen ejercer violencia física y psicológica contra ellos.

Entre octubre de 2016 y junio de 2020, Fundación Raíces detectó 50 episodios de violencia física y psicológica en los que 55 niños, niñas y adolescentes referían haber sufrido agresiones por parte de vigilantes de seguridad, educadores o por agentes de los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, mientras residían en recursos del Sistema de Protección de Menores de la Comunidad Autónoma de Madrid. Sus relatos se recogieron cuando acudieron a pedir ayuda a Fundación Raíces y, en algunas ocasiones, ante la demanda de intervención de alguna persona trabajadora de esos centros que ha solicitado anónimamente la intervención de la fundación.

Fundación Raíces elaboró un Informe sobre Violencia Institucional y en él queda recogido lo siguiente:

- Se trata de niños y niñas de entre 12 y 17 años, la mayoría adolescentes varones que habían llegado solos a España nacionales de Marruecos, y,

en un porcentaje inferior, de Guinea, Argelia, Gambia, República Dominicana y Camerún. Los casos de niñas constituyen sólo un 5% del total y varias niñas eran españolas.

- Casi la totalidad de los casos se han dado en las Residencias Infantiles de Primera Acogida “Isabel Clara Eugenia” y “Hortaleza”, de gestión pública directa, aunque entre ellos se encuentra un caso que afectó a varios niños en un piso gestionado por una fundación privada.
- En cuanto a las agresiones sufridas, la mayor parte de los niños y niñas relatan haber recibido golpes por todo el cuerpo, puñetazos en la cara y en la cabeza, patadas en el estómago, pisotones en el cuello, empujones, golpes con porras y defensas individuales, engrilletamientos y hasta alguna mordedura. En algunos casos han ido acompañadas de insultos, vejaciones y mensajes de odio relacionados con su país de origen, raza, religión, etc.
- A nivel de salud física y psicológica, las secuelas más relevantes en los niños y niñas son el estrés postraumático, la ansiedad generalizada, los sentimientos profundos de baja autoestima, la normalización de la violencia. A nivel físico, las lesiones físicas más comunes han sido hematomas, erosiones, contracturas, traumatismos, contusiones, dolores, escoriaciones, heridas, vómitos de sangre, fracturas de brazos, brechas, perforación de tímpano y hasta en el caso de una niña española que estaba embarazada, sangrado vaginal y posterior aborto completo, tras recibir una patada en el abdomen propinada por un educador del Centro en el que residía.
- Cuando los niños y niñas han intentado denunciar estos hechos, han encontrado múltiples obstáculos por parte de sus educadores y educadoras y del equipo directivo del centro o piso donde residían, quienes en la mayor parte de los casos no les han proporcionado apoyo emocional, ni material, ni los han acompañado al hospital o a denunciar. En los casos en los que los niños y niñas, con la asistencia de Fundación Raíces, han podido denunciar, y algún educador o educadora ha acudido para completar su capacidad ante las autoridades, han desacreditado la versión del niño, criminalizándole y dificultando la interposición de la denuncia. Por su parte, la entidad de protección, excepto en algún caso reciente, no ha adoptado medidas urgentes de separación entre presunto agresor y víctima.
- Estas situaciones han demostrado la falta de mecanismos internos y externos de detección, intervención, atención y denuncia, ante posibles

casos de violencia en el seno del Sistema de Protección, deficiencias que no han sido suplidas ni por el Ministerio Fiscal ni por los órganos jurisdiccionales, cuando las denuncias han dado lugar a procedimientos judiciales y, entre otras cosas, no han considerado debidamente el conflicto de intereses existentes entre los niños y su tutor.

Si bien muchos niños y niñas han tenido miedo de denunciar, han sido disuadidos de hacerlo o han huido de su lugar de residencia antes de que se pudiese intervenir, las 30 denuncias contabilizadas por Fundación Raíces e interpuestas por niños y niñas, han dado lugar a procedimientos judiciales caracterizados por:

- (i) la ausencia de tutela cautelar efectiva (no adopción de medidas de protección tras la presunta agresión),
- (ii) las dilaciones en los procedimientos (los niños y niñas, obligados a convivir con las personas que presuntamente les agredieron, tienen miedo y acaban huyendo, archivándose los procedimientos ante la ausencia de la víctima),
- (iii) la falta de consideración del interés superior del menor y sus circunstancias de especial vulnerabilidad,
- (iv) la falta de actuación por parte del tutor legal, que no se persona en las causas ni persigue los hechos denunciados,
- (v) el limitado impulso del Ministerio Fiscal (que no interesa investigaciones exhaustivas de los hechos en interés de los niños y niñas)
- (vi) y la falta de investigación sobre componentes de odio y discriminación.

La impunidad resultante y el carácter habitual de estos episodios de violencia institucional han obligado a muchos niños y niñas a huir de los centros en busca de un lugar más seguro, abocados a vivir en la calle, en situación de pobreza y exclusión social. El abandono institucional y desamparo que sufren da lugar a la aparición en ellos de conductas autolesivas y tendentes al suicidio como respuesta ante tanto dolor y sumisión. Como contrapunto, en otros casos, la respuesta es violenta y reactiva, directamente proporcional a la amenaza que sienten.

Debe preocuparnos, como a la Fundación Raíces, enormemente las consecuencias derivadas de esta violencia en un periodo de desarrollo vital tan clave como el de la infancia y la adolescencia, las actuaciones a las que son sometidos ponen en riesgo su integridad física y moral, no todos los niños y niñas responden igual, ni tienen los mismos recursos personales para enfrentarse a

esta violencia, hay niños que responden con tal sumisión que acaban por expresar su rabia contra ellos mismos y otros que responden con tanta violencia como la ejercida contra ellos.

Hasta la fecha, las Autoridades competentes en materia de infancia no han dado a la violencia institucional la importancia que merece, y por ello, no han impulsado ni llevado a cabo investigaciones exhaustivas sobre este tipo de violencia en los sistemas de protección a la infancia, ni tampoco se han promovido estudios sobre las causas de las desapariciones de los niños y niñas de los recursos de protección, siendo imposible la atribución de responsabilidades ni la averiguación del paradero de muchos de ellos.

La Violencia Institucional expone a los niños y niñas a una mayor criminalización por parte de la sociedad y de determinados colectivos, así como a numerosos riesgos, entre los que destaca la posibilidad de ser extorsionados para la comisión de delitos, de convertirse en víctimas de abusos, de explotación sexual y laboral, y de trata, como hemos señalado más arriba o, en último término, incluso de desaparecer.

En los últimos años, sólo en Fundación Raíces, hemos atendido a más de 1.000 niños y niñas cuyos derechos han sido vulnerados por la Administración Pública (repatriaciones ilegales, negativa a la tramitación de sus permisos de residencia y trabajo, determinación de la edad sin garantías, traslados forzados a centros pseudo-psiquiátricos como castigo, abandono en la calle de niños y niñas posibles víctimas de trata, agresiones en algunos centros de protección, etc.)

La indefensión y discriminación que padecen estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes es terrible, hace 15 años se les expulsaba a su país, hoy se les expulsa a la calle de nuestras ciudades, dejándoles en el limbo jurídico más absoluto.

Estas prácticas son sistemáticas y provocan que muchos de estos niños y niñas, originarios de varios países (Costa de Marfil, Ghana, Gambia, Malí, Marruecos, Guinea, Bangladesh, Camerún...), sean expulsados a las calles de nuestras ciudades, puedan convertirse en víctimas de explotación sexual, laboral, y terminen desapareciendo.

Durante estos años hemos comprobado que la causa principal de las vulneraciones de sus derechos es una política migratoria obsesionada por el control de nuestras fronteras, que contamina y condiciona la manera en la que las Administraciones españolas tratan a estos niños y niñas y que les aboca a la más absoluta pobreza y situación de vulnerabilidad.

España es puerta de entrada al resto de Europa, si España no protege adecuadamente a los niños y niñas que le llegan, ellos intentan buscar un lugar seguro,

pero en el camino son muchos los niños y niñas que estamos perdiendo. No podemos hablar de una convivencia segura y pacífica para todos, sino es desde el respeto absoluto de los derechos humanos y hoy más que nunca sin el respeto escrupuloso de la Convención de Derechos del Niño.

Vivimos, señala Reyzábal, sujetos a decisiones políticas que hacen que incluso ante los niños y niñas más vulnerables prime la condición de extranjero frente a la de menor de edad, quizás como un gesto de castigo ejemplar a quien aparece como intruso en la España- Europa Fortaleza.

La llegada de la Estrategia Europea sobre los Derechos de la Infancia, la Garantía Infantil Europea, el Pilar Europeo de Derechos Sociales, los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030, el Fondo Social Europeo +, y un Gobierno progresista parecen elementos suficientes para sentar las bases y erradicar la violencia institucional detectada.

3. LOS DERECHOS DE LA INFANCIA SON DERECHOS HUMANOS

A pesar de importantes avances en el reconocimiento de los derechos de la infancia sobre el papel a nivel mundial y sobre el terreno en numerosos países, demasiados niños, niñas, adolescentes y jóvenes, de todo el mundo siguen sufriendo o están en riesgo de sufrir violaciones de sus derechos fundamentales, conflictos armados en los que son reclutados y utilizados, crisis humanitarias, crisis medioambientales y climáticas por el saqueo de recursos naturales y destrucción de los ecosistemas donde viven que les fuerza a una situación de errancia permanente, negación del acceso a la educación y a la educación de calidad, desnutrición, privación material severa, pobreza extrema que les sitúa en riesgo de redes de tráfico de personas con fines de explotación de todo tipo, sexual, mendicidad, venta de estupefacientes, trabajo infantil forzado, además en las niñas matrimonios en la infancia no deseados, maternidad forzada, mutilación genital, que exige una acción inmediata de todas las instituciones y de todas las personas que nos sentimos parte de un proyecto común que es la humanidad.

Si es cierto que todos los seres humanos pertenecemos a la misma especie y tenemos el mismo origen. Si es cierto que nacemos iguales en dignidad y en derechos y todos formamos parte de la Humanidad. Si es cierto que todos los individuos y grupos tenemos derecho a ser diferentes, a considerarnos y ser considerados como tales. Si todo esto es cierto ¿quién puede explicar que la cultura humana en el siglo XXI haya caído en esta barbarie? ¿cómo recuperar lo que de humano ha perdido la humanidad?

Por supuesto que toda esa red de Organismos e Instituciones de las que nos hemos dotado en la arquitectura internacional de toma de decisiones tienen la mayor responsabilidad con respecto a la garantía real y cumplimiento de facto de los derechos de la infancia, pero nuestros gobiernos, estatales, autonómicos y locales, nuestros sindicatos y organizaciones empresariales y cada uno de nosotros y de nosotras somos parte de esa ‘responsabilidad compartida en una sola humanidad’ y ‘nosotros los pueblos’ seguimos comprometidos con los derechos de la infancia, que son derechos humanos, para que nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes, pero no solo los nuestros, sino también los de aquellos que no conocemos, tengan una infancia libre de violencias y puedan disfrutar de esos derechos con el fin de respetarlos y preservarlos para el resto de niños y niñas, adolescentes y jóvenes, cuando ellos y ellas sean adultos.

Se trata de actuar con justicia en las instituciones y la sociedad para que todas las niñas y todos los niños, adolescentes y jóvenes disfruten de sus derechos.

La educación se erige como un derecho humano de primera magnitud para construir una sociedad democrática y participada ya que posibilitará el pleno desarrollo de todas y cada una de las personas independientemente de la etnia, religión, género, procedencia, orientación sexual, hándicaps, etc., al asumir que todos los seres humanos somos diferentes en nuestras características pero iguales en dignidad y derechos y, por tanto, evitar la discriminación es la finalidad principal, ya que acepta, respeta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. Una educación para todas y para todos, y para toda la vida.

Humanización, democracia y emancipación son los pilares fundamentales que, desde la reflexión de López Melero, sustentan el modelo democrático e inclusivo de la escuela pública y su defensa el objetivo prioritario, donde la confianza en las competencias cognitivas y culturales de todas las personas y de las culturas minoritarias aviva su deseo e interés en aportar reflexiones y pensamientos orientados a la construcción de una nueva cultura escolar que humanice un poco al mundo deshumanizado en el que nos encontramos y nos arrastra irremisiblemente a pensar que ‘las cosas son como son y nada se puede hacer ante ello’ (pensamiento neoliberal fatalista) y nos ayude a mirar desde la perspectiva de un Nos-Otros común. Este es el sentido de la educación inclusiva como derecho de todas las personas a una educación equitativa y de calidad.

Por lo tanto, sugiere Melero que, del mismo modo que en 1945, después de la segunda guerra mundial, se decidió elaborar una Declaración Universal de

Derechos Humanos (1948), sería apropiado ahora, en la debacle ética que está sufriendo Occidente y en particular la Unión Europea, una Declaración Universal sobre la Democracia, un Pacto por la Democracia, porque ha llegado el momento histórico en que la sumisión, el dominio de los pocos sobre los muchos, hemos de darlo por concluido. Hay personas que piensan que la solución está en cambiar el sentido de la economía y de las políticas. *Seré demasiado ingenuo, pero, para mí, comprendiendo la importancia de la economía y de las políticas en pos de una justicia redistributiva, el verdadero milagro se llama educación.*

La educación se erige como un derecho humano de primera magnitud para construir una sociedad democrática ya que posibilitará el pleno desarrollo de todas y cada una de las personas independientemente de la etnia, religión, género, procedencia, orientación sexual, hándicaps, etc., al asumir que todos los seres humanos somos diferentes en nuestras características pero iguales en dignidad y derechos y, por tanto, evitar la discriminación es la finalidad principal, ya que acepta, respeta y valora la diversidad como parte de la riqueza de las relaciones humanas. Una educación para todas y para todos, y para toda la vida está todavía en construcción.



PRIORIDAD II

EDUCACIÓN Y PARTICIPACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES

NÉLIDA ZAITEGI DE MIGUEL

HAMED ABDEL LAH ALI

FRANCISCO LÓPEZ CUESTA

J. FÉLIX ÁNGULO RASCO

MIGUEL ÁNGEL ALONSO GARCÍA LARGO

GONZALO GARCÍA MARTÍNEZ

(FRENTE DE ESTUDIANTES DE LA UCLM)



Hablar de educación es hablar de participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los temas que les afectan o interesan y en definitiva de democracia, pues habiendo sido capaces de construir la participación y la forma democrática de relacionarnos con las demás personas en la escuela, seguiremos construyendo democracia fuera de ella.

¿Cómo promover la participación significativa de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los temas que les afectan, o que afectan a toda la humanidad? ¿cómo garantizar que su opinión sea tomada en cuenta para tomar decisiones? ¿cómo crear espacios donde sea fácil ser escuchados y escuchar a los demás y unos contextos escolares que favorezcan la interacción en lugar de obstaculizar, aislar, poner barreras para no poder encontrarnos con otros niños, niñas, adolescentes y jóvenes? y sobre todo ¿qué necesitamos en nuestras aulas y nuestras escuelas para ser capaces de construir una forma de relacionarnos respetuosa con la diversidad humana, basada en el diálogo, en el acuerdo, en la cooperación, en los valores democráticos, en definitiva que, cuando salgamos de ella, sea nuestra forma habitual de convivir en nuestros barrios en nuestros pueblos y ciudades? ¿Cómo vivir en democracia si no la hemos vivido en escuelas democráticas, como aprender a ser solidarios si vivimos cómo los más vulnerables en nuestras escuelas son ignorados, desprotegidos y excluidos del sistema educativo? ¿cómo apreciar la riqueza de la diversidad humana y cultural si no tengo la oportunidad de apreciar la belleza de la música, de una pintura, de una escultura o de un poema, en alguna de las más de 6000 lenguas que hay en el mundo y que hablan algunos de nuestros estudiantes?

Debemos promover y mejorar la participación, eliminar barreras y prejuicios sobre la opinión de los niños y las niñas, de cada uno de ellos y ellas, asegurarnos de que sus opiniones pueden llegar a la toma de decisiones, a la gobernanza de nuestras escuelas e institutos y a la elaboración de las propias políticas públicas que afectan sus vidas, las de sus familias y las de toda la sociedad. Tenemos que amar sus vidas, no solamente la nuestra y la de los nuestros, sino la de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de nuestras aulas, de nuestro alrededor, y sobre todo de aquellos que están solos y solas.

Queremos construir la democracia con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Y de todo eso hablamos aquí.

La participación de la infancia y la juventud es uno de los retos pendientes de la escuela como institución. Cuando se ha abordado ha sido más con un carácter preceptivo y regulado (Consejos Escolares) que realmente educativo y como formación para la ciudadanía, tal como se dice en el currículo. Por ello,

es necesario hacer una reflexión profunda al respecto y clarificar el para qué, el porqué y el cómo de la misma.

1. ¿QUÉ ES PARTICIPAR?

Es un proceso que tiene por finalidad influir en la toma de decisiones en aquello que va a tener incidencia en nuestra vida y que se compone de varias fases. En primer lugar, es imprescindible disponer de la información necesaria que permita elaborar un criterio propio bien fundamentado; en segundo lugar, poder contrastarlo y debatirlo con otras personas a las que también atañe y, finalmente, llegar a acuerdos y consensos sobre la mejor decisión para todas ellas.

Es decir, la participación es un proceso que implica: conocer, disponer de información significativa; querer, intención y deseo de aportar propuestas valiosas y poder, es decir, disponer de espacios, tiempos y metodología (estrategias y herramientas) para hacerse oír e influir en las decisiones que les atañen.

La toma de decisiones, como fase final del proceso participativo, no siempre es vinculante, pero se ha de tener voz, escuchar, negociar y, finalmente, conocer los criterios últimos de las decisiones, tal como se ha de exigir a las instituciones en un ejercicio de transparencia y buena gobernanza.

La participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes es su derecho a ser escuchados y a ser tomados en serio. Según la definición de la Recomendación (2012)² del Consejo de Europa⁴¹, la participación hace referencia a los niños o grupos de niños *“que tienen el derecho, los medios, el espacio, la oportunidad y, cuando sea necesario, el apoyo para expresar libremente sus opiniones, para ser escuchados y para contribuir a la toma de decisiones sobre asuntos que les conciernen, de tal modo que se tomen debidamente en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez”*.

Esta definición se basa en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (el derecho del niño a expresar su opinión y a que esta se tenga en cuenta en todos los asuntos y procedimientos que le afecten). El Comité de los Derechos del Niño formuló la Observación general nº 12 (2009)⁴² sobre “El derecho del niño a ser escuchado”, en la que se explica con detalle que significa la participación de los niños y como se aplica en la práctica en los distintos entornos, en particular, en los ámbitos escolar y

⁴¹ https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809485cf

⁴² Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia (2003) dedicado a la participación infantil. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>

educativo, en el de la asistencia sanitaria, en las situaciones de violencia, en la familia, en los procedimientos judiciales, etc.

Si la finalidad de la participación ciudadana es el ejercicio de la democracia y la ciudadanía activa para contribuir a una sociedad mejor; en el caso del alumnado, niños, niñas y adolescentes, adquiere otra dimensión mucho más importante: el aprendizaje profundo y vivencial de ambas y el desarrollo de las competencias para actuar en el ámbito público y ejercerla con éxito, generando sentido de pertenencia y corresponsabilidad, ahora en el centro y más tarde en la sociedad.

Según las conclusiones del informe UNICEF (2003)⁴³,

‘La participación infantil debe ser auténtica y significativa. Debe comenzar por los propios niños y jóvenes, en sus propios términos, en el marco de sus propias realidades y en la búsqueda de sus propias visiones, sueños, esperanzas y preocupaciones. Y en mayor medida, una participación infantil auténtica y significativa exige un cambio radical en el pensamiento y la conducta de los adultos: de un enfoque excluyente a un enfoque incluyente hacia los niños y sus capacidades.

El impulso hacia la participación es innato en todos los seres humanos. Promover una participación significativa y de calidad entre los niños y los adolescentes es esencial para asegurar su crecimiento y su desarrollo. Los niños han demostrado que cuando participan, pueden cambiar el mundo que les rodea. Tienen ideas, experiencia y aportes que enriquecen la comprensión de los adultos y ofrecen una contribución positiva a las actividades de los adultos.’

Y participar es un proceso que:

- Aumenta la capacidad de los niños y niñas a formarse un juicio propio y expresarlo, escoger entre diversas opciones y aceptar responsabilidades.
- Promueve valores democráticos y prepara a los niños y niñas para cumplir sus funciones de ciudadana o ciudadano global.
- Contribuye a incrementar el respeto mutuo, la tolerancia y la aceptación de la diversidad.
- Promueve la negociación y ayuda a prevenir conflictos.
- Fomenta el respeto y el reconocimiento de la infancia como personas de derecho propio.
- Incrementa el efecto y la sostenibilidad de las intervenciones a favor de los niños y niñas.

En 1989 el ámbito de los Derechos Humanos dio un extraordinario salto cualitativo en lo que respecta al reconocimiento de los menores de 18 años

⁴³ <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/emi2003.pdf>

como sujetos de derecho: la Convención de los Derechos del Niño (CDN); un tratado internacional vinculante compuesto por 54 artículos relativos a los derechos fundamentales de la infancia, “agrupados en cuatro categorías básicas” (ATESA, 2010, p.4): derecho a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y a la participación

De hecho, en lo que a esto último respecta, el Consejo de Europa recomienda a sus Estados miembros que han de tener en cuenta al menor “en todo aquello que le afecte, es decir, a ser escuchado, a ser consultado, a ser informado, y a participar en las decisiones que le afecten, en la medida de sus capacidades y momento evolutivo” (Casas, 2008, p.14). Como ciudadano y al igual que todo sujeto de derecho, el menor tiene los mismos derechos que el adulto.

España es uno de los países miembros de la UE que carecen de un Parlamento infantil a nivel de Estado y no cuenta “con un Consejo Estatal de participación específico para la infancia” y por Comunidades Autónomas, los mecanismos de participación infantil son tan dispares entre unas y otras que acaban generando desigualdades.

Son muchos los estudios sociológicos que llevan tiempo advirtiendo del desapego, recelo y desidia que la ciudadanía siente respecto a los mecanismos de participación. Como tan bien lo ha expresado J. Araujo “hemos abdicado del ejercicio de la ciudadanía” (Araujo, 1999, p.46). Pese a que cada vez más se perciba el Estado como una entidad remota y desvinculada de la ciudadanía, de entre sus responsabilidades prioritarias ha de figurar la protección de la infancia. Y puesto que la “participación requiere de proximidad” (Novella 2012, p. 384), los municipios deben facilitar, promover y proteger con el Estado la participación infantil desde prácticas concretas locales a fin de crear ciudades educadoras donde:

- Se aprenda a participar participando
- Todos los ciudadanos y las ciudadanas protagonicen el diseño del proyecto social de su entorno.
- Estén representadas las voces de todos los colectivos.
- Se tenga como finalidad educativa construir y fomentar una ciudadanía autónoma, activa, comprometida y “consciente de su responsabilidad”

2. POSIBLES CAUSAS DE LA BAJA PARTICIPACIÓN DE LA POBLACIÓN INFANTIL Y JUVENIL

Como todo lo que ocurre en la sociedad, para poder analizar la ausencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los mecanismos de participación

y sus causas, que serán multifactoriales, es fundamental hacerlo desde una perspectiva de clase.

Numerosos estudios e informes exponen la ruptura entre los propósitos que se persiguen y las políticas que se aplican: recortes en educación, abandono escolar, brecha digital, etc. Los datos nos muestran que estamos “expulsando” al alumnado de las aulas y de la sociedad misma. Encontramos, por tanto, un factor primordial que explica esta ausencia de participación, ya que, sin sentimiento de pertenencia al grupo, no puede haber participación alguna. Es necesario, previamente, que exista un sentimiento de comunidad para poder formar parte de esta.

Sería conveniente profundizar también en las contradicciones que están presentes dentro del sistema educativo y que se perpetúan con el currículo oculto. Desde las aulas, de manera implícita, se promueven valores, actitudes y hábitos que perpetúan jerarquías sociales, desigualdades, conductas sumisas, obedientes y acriticas, la competitividad salvaje y el individualismo. De nuevo, encontramos una ruptura clara entre los paradigmas educativos actuales, que nos muestran las bondades de la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades, con la realidad precaria que existe en la mayoría de las aulas. Esta situación, al igual que el resto de los aspectos negativos ocultos en el currículo, lejos de ir reduciéndose de forma paulatina, se intensifican cada vez más con situaciones como las crisis de producción cíclicas que sufrimos en el sistema capitalista y la pandemia actual.

Podría ser que la situación pandémica en la que nos encontramos no fuera la más propicia para favorecer la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la sociedad. Sin embargo, si tenemos en cuenta lo que nos muestran las redes sociales, la realidad es muy distinta. Raro es el día que desde una red social no se esté reivindicando un derecho y denunciando un abuso. Cadenas de mensajes y de fotografías dan forma a una comunidad virtual que hace visible el avance social, más progresista, tolerante e igualitario. Diferentes colectivos se visibilizan y luchan por un mundo más feminista, ecologista y animalista, marcándonos el camino del “ciberactivismo”, dando la impresión de que vivimos en una de las épocas más reivindicativas de la historia como señala Miguel Ángel Alonso que pone en duda el valor del “ciberactivismo” y de su capacidad y compromiso real para transformar la sociedad.

El sentimiento de comunidad se forma a través de la pantalla. Ya no se pertenece a un barrio, centro de estudio o trabajo, ahora se forma parte de una comunidad inmensa, en la que es imposible establecer relaciones personales y de compañerismo más allá de la retroalimentación que aportan los botones

de “seguir”, “compartir” y “me gusta”. Las reivindicaciones no son reales, en el sentido de que no están acompañadas de una propuesta de transformación social, ni atienden a emergencias concretas, sino que responden a situaciones virales que distorsionan las prioridades de la clase obrera. La situación laboral que sufren los jóvenes de desempleo, empleo precario y temporal, impiden la organización y la movilización para mejorar sus condiciones materiales. Todas las denuncias sociales que se hacen a través de las redes son legítimas y, la mayoría de ellas, necesarias, pero se trata de reivindicaciones que aparecen en la pantalla de forma aleatoria, sin un trabajo reflexivo previo, donde el único activismo posible es el que te permite tu perfil en la red social. Y ahí queda.

Podríamos inferir de esto, que sí que existe una necesidad de denuncia social palpable y que la falta de sentimiento de pertenencia a una comunidad, debido a la exclusión social que producen las desigualdades que estamos viviendo, se ha suplido con la actuación y la “sobrepresencia” en perfiles virtuales, donde, al menos, se permite un mínimo de interacción que, en ocasiones, es inexistente en la propia sociedad.

Otro factor importante es que el activismo en redes, pese a que en la práctica la reivindicación no conlleva un cambio social, delata una necesidad clara de denuncia, de cambiar lo que no se ajusta al marco de una sociedad democrática, en definitiva, de participar en la sociedad y transformarla. Es decir, intención hay, pero faltan las herramientas y los conocimientos necesarios.

Nuestro sistema educativo no es eficaz en el sentido de que no garantiza que su alumnado adquiera las competencias y destrezas necesarias para poder participar en la sociedad. Hay un desconocimiento general, no sólo en las etapas educativas, de los mecanismos existentes para poder llevar a cabo el ejercicio de la participación y la ciudadanía. Si bien es cierto que la escuela no se mantiene al margen de las reivindicaciones sociales, y que las aulas se convierten en un reflejo de los avances en materia de derechos, no deja de ser cuanto menos curioso, que desde las escuelas se conciencie a favor de unas causas y que no se profundice en otras. Que el 8-M registre cifras de participación récord, mientras que la afiliación y participación sindical, por ejemplo, sean los más bajos desde los años noventa, no es culpa de los colegios, pero sí que comparten responsabilidad en cuanto al desconocimiento general del alumnado respecto a los mecanismos y herramientas de participación y toma de decisiones.

Todos estos factores que pueden influir en la falta de interés y presencia de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los mecanismos de participación en la vida escolar y política deberíamos ser capaces de revertirlos con algunas recomendaciones.

Si damos por supuesto que estos mecanismos existen, primero se debería garantizar que el alumnado los conociese y que su participación tuviera una utilidad real y no meramente testimonial o consultiva. En ocasiones se nos olvida que los centros educativos existen por y para sus estudiantes, ya que prácticamente nos les dejamos ni elegir qué estudiar hasta finales de secundaria.

Es necesario que desde las escuelas y los institutos se fomente en el alumnado una cultura de la participación en la vida política y social. El currículo recoge entre las competencias que debe adquirir el alumnado la competencia social y cívica. Sin embargo, en los mejores casos, esta no suele trascender más allá de la gestión emocional y de las habilidades sociales.

En los últimos años, desde las aulas se está avanzando considerablemente en materia de igualdad, y sería necesario seguir el mismo camino para ampliar el conocimiento del alumnado no solo de la Convención de los Derechos de la Infancia de 1989, sino también de los Pactos de Derechos Civiles y Políticos, Económicos, Sociales y Culturales y las herramientas de las que disponen para defenderlos. A partir de los 16 años muchos buscarán trabajo sin saber cómo es un contrato, qué es un sindicato y cuál es su función. Desde los propios centros se debería impulsar la formación de sindicatos estudiantiles, fomentar la participación de los alumnos y alumnas en estos, crear una cultura de reivindicación, de apoyo mutuo y de compañerismo para defender el bienestar colectivo. El movimiento obrero debe reivindicar su espacio en las aulas, como un conjunto de valores, competencias y destrezas imprescindibles para el ejercicio de la ciudadanía, para conseguir que el alumnado pueda *'leer el mundo'* y se conviertan en personas críticas con la sociedad de hoy y comprometidas con la del mañana.

Miguel Ángel Alonso señala que, nadie debería llevarse las manos a la cabeza por la incursión del movimiento obrero en las aulas, señalando un posible adoctrinamiento en el alumnado. El currículo está cargado de ideología, no olvidemos la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor tan esencial en la LOMCE. Al final, una formación con carácter de clase es fundamental para que los alumnos y alumnas puedan afrontar y sepan defenderse en un mundo en el que se les exige ser competitivos mientras que las leyes educativas fingen buscar otros propósitos. No puede haber una ciudadanía activa si las escuelas no abordan las cuestiones laborales recogidas en los Pactos de Derechos Civiles y Políticos, Económicos, Sociales y Culturales, que son Derechos Humanos.

Por último, para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se sientan miembros de la sociedad y quieran participar en ella, es de obligado cumplimiento eliminar de nuestro sistema educativo las clases sociales, el abandono

escolar, las desigualdades y la exclusión social, en otras palabras, nuestro sistema de producción actual.

Según el Informe de Esade y Save the Children sobre la segregación escolar⁴⁴ ‘Los datos muestran que la segregación socioeconómica en España es muy alta en primaria (solo tras Turquía y Lituania) y se encuentra en la media de la OCDE en secundaria. La segregación en la Comunidad de Madrid ha crecido de forma muy notable y es hoy la comunidad autónoma con mayor segregación y una de las regiones con mayor segregación en toda la OCDE. Se ha convertido en un problema cada vez mayor para la calidad, equidad y libertad de educación en España.’

Si buscamos alcanzar algún día esa sociedad inclusiva, con una ciudadanía crítica y participativa, deben existir previamente las condiciones para que se dé una sociedad que garantice la igualdad de oportunidades, desde el punto de vista de la equidad, y que persiga el objetivo de formar a personas plenas y no la continua concentración del capital. Una sociedad por y para las personas. Y esto con el modelo económico capitalista se ha demostrado inviable. Podremos debatir infinidad de veces, participar en coloquios, señalar las múltiples contradicciones e injusticias que inundan nuestras escuelas y barrios, e incluso podremos proponer ciertas mejoras que reduzcan mínimamente las desigualdades, pero la realidad es que mientras que la escuela siga dando la espalda a un niño o niña de un barrio obrero, de zonas rurales remotas y deprimidas, éstos no despertarán interés por formar parte de algo que nunca les ha considerado parte.

Enseñemos la historia del movimiento obrero en las aulas, eduquemos en compañerismo y en la defensa del bienestar colectivo por encima del individual, impulsemos sindicatos de estudiantes, garanticemos que los mecanismos de participación del alumnado en la vida escolar conlleven a una participación real en la toma de decisiones, y alentemos a las generaciones del futuro a que formen parte de la transformación política, económica y social que se necesita. Hagamos que nuestro alumnado sea esencial en la construcción de sociedades democráticas.

3. ¿POR QUÉ DEBE PARTICIPAR EL ALUMNADO?

Porque es el único medio que garantiza el desarrollo de las competencias necesarias para actuar en el ámbito público y el ejercicio pleno de la ciudadanía crítica y responsable:

⁴⁴ Se puede consultar el informe completo en: <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/>

- Aprender a pensar, analizar, sacar conclusiones, desarrollar el pensamiento crítico, la autonomía, la corresponsabilidad en las decisiones y las consecuencias que de ellas emanan.
- Personales (tomar decisiones, asumir riesgos, desarrollar la autonomía...),
- Sociales: comunicación (expresarse y escuchar), empatía, negociar, consensuar...
- Valores que han de iluminarlas: respeto, solidaridad, responsabilidad, ...

Porque la educación formal ha de garantizar el desarrollo de los valores democráticos y la ciudadanía crítica a través de la preparación para la intervención en la vida pública.

Porque la participación del alumnado, más allá de un derecho, que lo es, es una necesidad para el desarrollo de la competencia social y ciudadana. Sin ella, no será posible una ciudadanía crítica y comprometida con el bien común.

Más allá de las prácticas esporádicas, ha de ser sistemática para que les permita sentirse parte del centro y poder influir en su proceso de aprendizaje y en cuanto les atañe tanto en el aula, como en el centro y en su entorno próximo y remoto.

Porque es una parte fundamental del currículo ya que los derechos y deberes personales y colectivos se aprenden e incorporan a la vida a través de la experiencia y la reflexión sobre la misma. Por ello, ha de estar en los principios del Proyecto Educativo, después, se ha de incorporar a la Programación General Anual y, finalmente, a las prácticas cotidianas de aula y de centro, de manera sistemática y no puntual. Evaluada curso a curso y recogido en la memoria Anual. De lo contrario, se queda en buenas intenciones que se diluyen y desaparecen de las prioridades reales de la práctica educativa, como pasa con otras competencias fundamentales.

Por otra parte, puesto que es una de las finalidades fundamentales de la educación, ¿por qué no incorporarlo al expediente personal del alumnado reconociendo su valor y visibilizarlo?

El ejercicio de la ciudadanía plena parece prioritario como finalidad del sistema educativo. Las leyes educativas recogen entre sus principios la clara intención de fomentar en su alumnado la participación en la vida escolar y política. Desde los centros docentes existen mecanismos que permiten a la comunidad educativa implicarse en la organización, gobierno y funcionamiento de estos.

Las disposiciones legales y los mecanismos existentes de participación reflejan un compromiso para alcanzar una organización social basada en la

inclusión, es decir, una transformación que permita a todos los miembros de la sociedad ser capaces de participar crítica y libremente en la toma de decisiones.

Realmente no se podría entender una sociedad democrática que no incluyera entre sus principios la inclusión y la participación, por lo que, queda más que justificada la necesidad de que desde los centros se promueva esta transformación social. Sin embargo, se encuentran presentes una serie de contradicciones que impiden que estos buenos propósitos se constituyan como una realidad, contradicciones propias de un sistema que se levanta sobre las desigualdades y la exclusión social; si no existen la inclusión y la igualdad dentro del aula, tampoco estarán presentes en los demás ámbitos de la sociedad y viceversa.

4. A PARTICIPAR SÓLO SE APRENDE PARTICIPANDO

Nos quejamos con frecuencia de que el alumnado no participa, pero la pregunta que hemos de hacernos es por qué no lo hace.

En la mayoría de los casos, su participación es más formal que otra cosa. Tanto en los consejos escolares como en otros actos municipales, no se cuida el proceso, lo que implicaría dotarles de la información necesaria, los espacios y tiempos para el debate, la elaboración de propuestas serias y consensuadas. Finalmente, tienen poca o nula incidencia en las decisiones y ni siquiera se les informa de los criterios con que se han hecho.

Esta pseudoparticipación es perversa porque, más allá de ser un simulacro, suele servir para tranquilizar pensando que ya se hace, sin entrar en el fondo de la cuestión; es decir, ¿qué han aprendido de la experiencia?, ¿para qué les ha servido? Si lo hiciéramos es posible que nos encontremos con respuestas poco agradables.

Si queremos jugar limpio, si no queremos que aprendan el cinismo de hacer como que se hace y que es más importante lo que parece que lo que, de verdad, es, empecemos por dar la posibilidad de que participen en aquello que realmente influye en sus vidas y hacerlo seriamente.

Comenzar por conocer el proceso en todas sus fases y aprender lo que cada una implica, es decir, aprender a participar. Aquí es cuando aparece la responsabilidad del profesorado y del centro en su conjunto.

Sin trampas, hablando claro para generar expectativas reales y confianza. Dar a conocer en cada caso, los distintos niveles de participación: cuando se trata de una consulta para conocer su opinión y poder tenerla en cuenta, cuan-

do se trata de elegir entre distintas opciones, que ya es una decisión, cuando se piden propuestas concretas sobre algo, posibles soluciones a un problema concreto, etc.

En todo caso, deben estar claros los principios y normas de la participación: finalidad, metodología, herramientas, toma de decisiones y responsabilidades. Y, dando un paso más, que sea el propio alumnado quien plantee en qué y cómo participar

Este proceso, se ha de iniciar al comienzo de la escolaridad, para que vayan desarrollando un rol protagonista de su aprendizaje y desarrollen las competencias citadas al principio, de modo que según vayan avanzando y lleguen a la adolescencia quieran y sepan participar y estén preparados para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable.

Enseñar y aprender a participar supone dar la información necesaria y adecuada a su edad, posibilitar el diálogo y el debate y cómo llegar a acuerdos con el mayor consenso posible.

Dar la oportunidad de comprobar lo motivador que puede ser tener ideas, hacer proyectos, llevarlos a cabo y asumir la responsabilidad que todo esto conlleva. Procesos que son necesarios para crecer personal y socialmente.

El Consejo de Europa en 2016⁴⁵ recogía los nueve requisitos básicos para una participación eficaz y ética y los criterios de referencia al respecto:

1. La participación es transparente e informativa
2. La participación es voluntaria
3. La participación es respetuosa
4. La participación es pertinente
5. La participación debe adaptarse a las necesidades de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes
6. La participación es inclusiva
7. La participación está respaldada por la formación de adultos
8. La participación es segura y sensible al riesgo
9. La participación lleva aparejado un mecanismo de rendición de cuentas

Y señalaba también diez indicadores específicos y medibles para cuantificar los avances en materia de participación de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes.

⁴⁵ Ver ANEXO III.

MEDIDAS DE CARÁCTER GENERAL	INDICADOR
Protección del derecho a participar	La protección jurídica del derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a participar en la toma de decisiones aparece consagrada en la Constitución y la legislación nacionales. El derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a participar en la toma de decisiones se incluye expresamente en una estrategia nacional intersectorial para hacer efectivos los derechos de la infancia. Existe una institución independiente para velar por los derechos de la infancia niño, que cuenta con protección legal. Existen mecanismos para permitir a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ejercer su derecho a participar de manera segura en procesos judiciales y administrativos. Existen procedimientos de denuncia adaptados a las necesidades de la infancia.
Concienciación sobre el derecho a participar	El derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a participar en la toma de decisiones se ha incorporado a los programas de formación previa al empleo destinados a profesionales que vayan a trabajar con la infancia o para la infancia. Se informa a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de su derecho a participar en la toma de decisiones.
Creación de espacios de participación	Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes están representados en foros, entre otras cosas por medio de sus propias organizaciones, a nivel de gobierno escolar, local, regional y nacional. Existen mecanismos destinados a los niños, niñas adolescentes y jóvenes que permiten formular observaciones sobre los servicios locales. Se ayuda a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a participar en la supervisión del cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño (entre otras cosas, mediante la presentación de informes paralelos al Comité de los Derechos del Niño) y los instrumentos, convenciones y convenios pertinentes del Consejo de Europa

Existen experiencias interesantes y valiosas de las se puede aprender. Sin embargo, las prácticas de participación generalmente suelen ser a través de la representación del alumnado en el consejo escolar o en la figura de delegada/o de aula.

Sobre ambas, son necesarias algunas reflexiones: una, sobre cómo se elige a quienes han de hacerlo y otra, al cómo se ejerce esta representación. Los liderazgos, en muchas ocasiones, se concentran en un tipo de alumnado y deja fuera a otro, generalmente el más desfavorecido, con lo cual, una vez más, queda silenciado. Por una parte, evitar que sea siempre este alumnado quien represente al resto y, por otra, potenciar y promover la voz y la escucha a todo el alumnado, con todas las voces y todos los matices, lo que es fundamental si queremos una educación inclusiva de verdad.

En cuanto a cómo se ejerce esta representación, es fundamental que se preparen las reuniones en clase previamente para analizar los temas a tratar y el posicionamiento ante ellos, además de proponer otros temas que la clase considere necesaria, generando un debate y escuchando todas las voces (aprender a dinamizar reuniones de este tipo, es muy importante)

La información posterior, sobre lo acontecido en la reunión, las decisiones tomadas y los criterios utilizados para ello, así como las consecuencias que emanan de ellas y les atañen directamente.

Los escenarios de participación infantil en la escuela son varios. En el aula les permite experimentar la toma de decisiones y desarrollar la capacidad de reflexión. En el centro fomenta el desarrollo de la convivencia, el diálogo y la cohesión entre iguales. En el entorno, propicia que se perciban como parte de la ciudadanía y puedan intervenir para hacerse oír y poder exponer sus necesidades y sus propuestas

Por ello, para promoverla se propone hacer un repaso de los distintos escenarios en que su vida se desarrolla:

- Aula. ¿Qué pasa en mi clase, qué problemas detecto (Cómo aprendemos más y mejor; tiempos; relaciones, buenos tratos, cuidados), lo que permite desarrollar la capacidad de reflexión;
- Centro: patios, organización, extraescolares, voluntariado, proyectos sociales...; generando cohesión social y sentido de pertenencia;
- Barrio: lo mejor, lo mejorable, responsabilidades, informes y propuestas; posibilitando un análisis crítico de su entorno próximo;
- Municipio: detectar situaciones complicadas y propuestas al Ayuntamiento, como proyectos de aprendizaje servicio; lo que permite incrementar las posibilidades de influir en lo comunitario;

- Otras: relacionadas con los ODS y el cambio climático, la economía circular; a través de propuestas de proyectos innovadores.

¡La imaginación al poder! Señala Nélida Zaitegi, que tengan la posibilidad de decir en qué y cómo participar. Que puedan experimentar y desarrollar las competencias para la vida, haciéndose conscientes de cómo se puede influir tanto es su entorno cercano como remoto e incrementen su responsabilidad en ellos y ellas.

Otras posibilidades de poner en práctica las competencias para participar (saber, querer y poder) pueden ser las comisiones de distinta índole que puedan crearse en el centro y que pueden estar compuestas por distintas personas de la comunidad educativa del centro (e incluso por personas externas que quieran colaborar)

Hacer un análisis de necesidades del centro para mejorar su funcionamiento es el primer paso, continuar por promover que todo el alumnado y familias, sean como sean y vengan de donde vengan tengan la oportunidad de ofrecer un servicio al centro.

Algunas posibles comisiones:

- Internas: las que el alumnado y `profesorado consideren necesarias: Alumnado ayudante, clubs de valientes, mediadores/as, convivencia, coeducación, sostenibilidad,
- Cuidado y cohesión de la comunidad: encargada de acoger a los nuevos miembros de esta, sea profesorado, familias o alumnado, así como a otros visitantes que llegan a la escuela. Detectar necesidades y proponer celebraciones, fiestas, ...
- Comedores y patios. Espacios y tiempos a cuidar de manera especial
- Comunicación interna y externa: noticias internas, comunicados al alumnado y familias, marketing del centro y comunicaciones a la comunidad para dar a conocer el centro y mejorar su imagen.
- Participación: seguimiento y calidad de la participación de la comunidad educativa, profesorado, alumnado y familias, otros agentes del entorno.
- Entorno: acciones participativas más allá de la escuela mediante las relaciones que se establecen con la comunidad y la administración local.
- Otras: biblioteca, huerto escolar, extraescolares, deportes, salidas,

Crearlas puede tener su complejidad, pero pueden ser de mucha ayuda para generar sentido de pertenencia y facilitar la transparencia y una mejor gobernanza.

Para garantizar su correcto funcionamiento es imprescindible la formación tanto para dinamizarlas como para evaluarlas y hacer un seguimiento continuo de su funcionamiento.

Finalmente, en el ámbito de **la convivencia**, como miembro de CONVI-VES⁴⁶, insisto en la importancia de la elaboración participativa de las normas, tal y como proponemos en los diseños de los planes de convivencia

El proceso, comienza con los debates sobre la necesidad de las normas que nos ayuden a estar mejor y aprender más, cuáles son las normas que necesitamos, su redacción, los tiempos y momentos para revisar su cumplimiento y, de ser necesaria, su posible modificación. Todo ello con el fin de incrementar la auto regulación, la autonomía y la responsabilidad que, a la vez, evitará, que sea el profesorado quien controle el cumplimiento de las normas. Son suyas, cuya la responsabilidad de su cumplimiento y quienes deciden qué se hace cuando no se cumplen. Todo ello constituye una experiencia muy valiosa y que les hará enfrentarse a más un dilema moral, lo que es un magnífico ejercicio para el desarrollo del pensamiento crítico.

La Comisión Europea define como una de las prioridades de la acción de la UE la *‘Participación en la vida política y democrática: Una UE que capacita a los niños para ser ciudadanos activos y miembros de las sociedades democráticas’* para lo que reforzará la integración de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en todas las políticas pertinentes de la UE. Las necesidades específicas de determinados grupos de niños, incluidos los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad múltiple y se enfrentan a formas de discriminación cruzadas, se tengan debidamente en cuenta⁴⁷.

Como acciones clave de la Comisión Europea, la Estrategia Europea sobre Derechos de la Infancia⁴⁸ señala entre otras:

- establecer una Plataforma de Participación Infantil de la UE, para implicar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en los procesos de toma de decisiones a nivel de la UE;
- crear un espacio para que los niños y las niñas se conviertan en participantes activos del Pacto Climático Europeo a través de compromisos o convirtiéndose en Embajadores del Pacto. Al implicar a las escuelas en la educación sobre el clima, la energía y el medio ambiente sostenibles, la Coalición de Educación para el Clima ayudará a los niños a convertirse en agentes del cambio en la aplicación del Pacto Climático y del Acuerdo Verde Europeo;

⁴⁶ Asociación para la convivencia positiva en la escuela. Nérida Zaitegi es Vicepresidenta de CONVIVES y directora de la revista CONVIVES.

⁴⁷ EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

⁴⁸ Ver ANEXO II 1.

- desarrollar y promover versiones y formatos accesibles, digitalmente inclusivos y adaptados a la infancia de la Carta de los Derechos Fundamentales y otros instrumentos clave de la UE;
- incluir a los niños y niñas en el Foro de Derechos Fundamentales de la Agencia de Derechos Fundamentales de la UE (FRA) y en la Conferencia sobre el Futuro de Europa

Apoyar a las escuelas en sus esfuerzos por involucrar al alumnado en la vida diaria y en la toma de decisiones de la escuela es una de las tareas, entre otras, que la Comisión encomienda a los Estados miembros.

Cuenta Miguel Ángel Alonso, profesor de Primaria que, *aunque su conciencia de clase despertó cuando finalizaba los estudios de educación secundaria, su inquietud por participar de una forma organizada empezó hace escasamente un año.*

‘Durante mi etapa estudiantil apenas era consciente del mundo organizativo que me rodeaba. De hecho, desconocía los mecanismos para poder tomar decisiones en el ámbito escolar, no habíamos ya fuera de él. Mis compañeros de aquella época presentaban una situación similar, simplemente nos limitábamos a intentar cumplir con nuestros estudios lo mejor posible. Ningún profesor nos informó nunca de la posibilidad de tomar decisiones dentro del centro, por lo que no hacía falta ni plantearse. Aún hoy, desconozco si teníamos esa posibilidad.

A finales de segundo de bachillerato, cuando iba a prepararme para la PAEG⁴⁹, contando ya con un ligero interés por las cuestiones sociales, tuve que estudiar a Marx por mi cuenta, ya que no se había impartido durante las clases de Filosofía. Es a partir de este momento, cuando empiezo a formarme ideológicamente y crece mi compromiso revolucionario e interés por sumarme a algunas reivindicaciones junto a otros compañeros y compañeras. Debatir, acordar, hacerse oír, son aprendizajes necesarios. Sentir que me faltaba una base previa o que no tenía algún familiar o amigo que tuviera esa experiencia, me hacía poner en segundo término mi inquietud por tener voz en la toma de decisiones de temas que me afectaban, primero como estudiante en el instituto, luego en la universidad, después como opositor y finalmente como profesor, donde me toca ahora, ofrecer oportunidades reales de participación a mi alumnado y proteger ese derecho.

Como docente también he querido, participar para transformar, participar para construir democracia con mi militancia y afiliación a STEs, sintiéndome parte junto a otros docentes del ‘movimiento obrero’.

⁴⁹ Pruebas de Acceso a Estudios de Grado.

Hemos querido también reflexionar con los y las estudiantes pues parece obvio que hablar de participación sin participación era una contradicción, y en este caso es el Frente de Estudiantes de la Universidad de Castilla-La Mancha los que han hecho algunas aportaciones que, sin duda afectan a la capacidad de participar de los y las estudiantes, de ser escuchados y tenidos en cuenta en la toma de decisiones.

- En primer lugar, señalan que la pandemia ha evidenciado la falta de democracia en los centros educativos de todos los niveles, los órganos de representación estudiantil se muestran insuficientes e ignorados por los propios centros, lo que genera entre el alumnado una total desconexión con su propio aprendizaje y cómo se lleva a cabo. Se debe cambiar el carácter testimonial de los “delegados” por una estructura con una capacidad real de actuación dentro del propio centro.
- En segundo lugar y refiriéndose a uno de los problemas a los que se enfrenta buena parte de la juventud que tiene que desplazarse para estudiar, del ámbito rural, de los pueblos a la ciudad o de una ciudad a otra o simplemente pensando en su emancipación, los alquileres son abusivos e inaccesibles para muchos. Para aquellos estudiantes que quieran estudiar y se tengan que pagar el alquiler no queda otra alternativa que buscar un trabajo (aquellos que consiguen encontrarlo) y esto es sin duda, un impedimento muy grande, que consume todas sus fuerzas y obstaculiza su participación activa en la propia estructuración de su educación. Sería muy oportuno pensando en lo que arrastramos de la crisis económica de 2008 y la burbuja inmobiliaria, la cantidad de pisos que se quedaron los bancos y acabaron en manos de fondos buitres, haber pedido que se pusieran a disposición de los jóvenes, viviendas de carácter público, previo y como condición al rescate con dinero público del sector bancario hubiera sido muy esperanzador y justo. Se ha seguido especulando y la pandemia ha vuelto a golpear a la infancia a los y las jóvenes, y sobre todo a los más vulnerables, hay que crear las oportunidades para participar, transformar y construir un futuro digno a la juventud.
- Y por último, un elemento fundamental para poder participar y construir la democracia interna de los centros es una adecuada salud mental, el impacto en la población estudiantil de los efectos de la pandemia y la falta de un sistema de protección social amplio, para adolescentes y jóvenes crecientemente aquejados por problemas mentales, impide no solo la participación, sino la propia educación. Sin duda el acceso a terapia debe ser gratuito y universal. Además, se debe llevar a cabo un estudio exhaustivo sobre las causas de estos problemas para así poder actuar sobre ellas desde raíz de manera urgente y prioritaria.

La Comisión Europea impulsará a través de una nueva Plataforma de Participación Infantil de la UE, en colaboración con el Parlamento Europeo y las organizaciones de derechos de la infancia la participación inclusiva y sistémica de los niños y niñas a nivel local, nacional y de la UE. Demasiados niños, niñas, adolescentes y jóvenes no se sienten suficientemente considerados en la toma de decisiones. Los desafíos, como señala la Comisión, incluyen los estereotipos y la percepción de que la participación de los niños y niñas es difícil, costosa y exige recursos y experiencia. Los estereotipos de género, en particular, limitan las aspiraciones de los niños y las niñas y crean barreras para su participación y sus opciones de vida. Aunque la mayoría parecen conocer sus derechos, sólo uno de cada cuatro considera que sus derechos son respetados por el conjunto de la sociedad. Esto afecta negativamente a la participación de los niños y niñas en las escuelas, en los deportes, en la cultura y en otras actividades de ocio, en los sistemas de justicia y migración o en el sector de la atención sanitaria, así como en las familias.

5. EL DERECHO Y EL DEBER DE CONSTRUIR LA DEMOCRACIA SIN EXCLUSIONES. ENTRE LA RETÓRICA Y LA LÓGICA

Tenemos que ser capaces de mejorar la vida de la infancia que sufre en sociedades modernas como la nuestra. Según el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2016) *“vivimos en sociedades políticamente democráticas, socialmente fascistas”* donde a algunas personas se les trata como ciudadanas de pleno derecho, otras que aun siendo ciudadanas son tratadas discriminadamente como no ciudadanas y el resto (personas migrantes, indocumentadas, apátridas, pobres ...) son consideradas como “salvajes” y tratadas como subhumanas.

Si extrapolamos esta categorización al factor etario, el grupo privilegiado sería el de los adultos, el segundo grupo sería la infancia y adolescencia autóctona y el tercero, el de los niños y niñas solos sin referentes familiares o separados, de los que ya hemos hablado en la prioridad anterior y ahora lo completaremos con lo deseable de su participación en la construcción de la democracia.

Como indica la profecía autocumplida o el teorema de Tomás, el sistema que les excluyó, a fin de encubrir su ineficacia y premeditada e indolente apatía, acabará fomentando el relato oficial: los “salvajes” no quieren ni pueden formar parte de la sociedad que “debidamente” los acoge.

La organización SOS Racismo no ha cesado de denunciar en sus informes anuales que el racismo institucional no solo fomenta, sino que “legítima y abriga”

al racismo social cotidiano hasta tal punto que se está naturalizando la “justificación de la desigualdad” (Idáñez, 2011) padecida por los colectivos más vulnerables. Lo que resulta:

«especialmente preocupante la existencia de prejuicios racistas en los servicios sociales y concretamente en los servicios sociosanitarios, que presuntamente son los que habrían de velar por la tutela y la asistencia de las personas susceptibles de padecer situaciones de discriminación; en estos, existen “profesionales” que están reproduciendo las actitudes discriminatorias mediante la utilización de estereotipos sobre las personas inmigrantes y cuya falta de objetividad deja mucho que desear» (Manzanos, 1999:163).

Aquellas personas que se dediquen al ámbito del trabajo social, voluntaria o profesionalmente, han de tener presente las siguientes premisas:

1. La manera de enmarcar un caso delimita e influye en cómo solucionarlo.
2. El acercamiento no debe ser etnocéntrico ni culturalista.
3. La relación profesional/usuario puede envolver implícitamente dinámicas de fuerza asimétricas (dominante/ dominado) a las que el primero ha de renunciar a su estatus privilegiado en pro del principio de horizontalidad.
4. El Trabajo Social ha de ser Intercultural: defender activamente a los usuarios en calidad de ciudadanos a fin de empoderarlos.
5. Objetividad no es sinónimo de neutralidad: ¿de qué lado se está?

Respecto a esto último y en concordancia con la profesora María José Aguilar, esta propuesta tiene “como todas, un carácter político, quizás más explícito que otras, al visualizar la intervención como un instrumento transformador de los programas sociales, dando mayor énfasis a la autodeterminación de los participantes y al aprendizaje emancipatorio o liberador” (Idáñez, 2011, p.160)

El vocablo participar, según la Real Academia Española de la Lengua, denota “tomar parte en algo o recibir una parte de algo”, también alude a “compartir, tener las mismas opiniones, ideas... que otra persona”. Además de ser uno de los ejes principales con los que se evalúa el grado de democracia de un Estado, la participación es considerada como un derecho básico de la ciudadanía. Por esta razón, indica “el proceso por el cual individuos y-o grupo de individuos pueden influir en el proceso de la toma de decisiones, llevando consigo un cambio.” (ATESA, 2010, p.6): mediante su intervención en el ámbito público, político, social y comunitario representa y defiende sus intereses.

Si de por sí el concepto participación es complejo, debido a su carácter “multidimensional” (Novella, 2012. p.382) educativo, político, sociológico,

psicológico, etc., tal complejidad se acentúa cuando se le añade el calificativo infantil.

A mediados de los noventa del siglo pasado, entre las personas que migraban a Europa irrumpió de manera exponencial un nuevo perfil, el de los niños, niñas y adolescentes transfronterizos, solos sin referentes familiares. Ante este fenómeno, cada país miembro y desde distintos dominios designó al novedoso colectivo con diferentes nomenclaturas: Menor Extranjero No Acompañado, Menor Extranjero Indocumentado No Acompañado, Menor Migrante No Acompañado, Menor en Estado Abandonado, Menor Separado, Menor Refugiado No Acompañado.

Lo correcto es niños y niñas solas sin referentes familiares y/o separados y Hamed Abdel Lah Ali señala que:

- Se ha estigmatizado a los niños y niñas que jurídicamente entraban en esa categoría, sobre todo en discursos racistas y xenófobos, primando el componente de extranjero y el odio al extranjero, frente a la condición de niño o niña, sujeto de derechos y susceptible de la protección internacional en cualquier lugar donde se encuentre y en cualquier circunstancia.
- Segundo, abarca las diferentes causalidades que pudieron empujar a cada uno a iniciar un proyecto migratorio.
- Y tercero, “enfatisa la noción de proceso, dinamismo y movilidad intrínseca a la experiencia migratoria. De igual manera, obliga a la adopción de enfoques holísticos e integrales de análisis y atención pública coherentes desde un enfoque de derechos, capaces de abordar los derechos de niños, niñas y adolescentes migrantes sobre los principios de la CDN” (De la Riva, 2014, p.10).

Estos niños y niñas transfronterizos o en movimiento, como señalaba Save the Children son “aquellos niños y niñas que se desplazan por diferentes razones, voluntaria o involuntariamente, dentro de un país o entre países, con o sin sus padres y madres o cuidadores/as principales, y cuyos traslados pueden exponerles a situaciones de riesgo (o de mayor riesgo) de recibir una atención insuficiente, de sufrir explotación económica o sexual, maltrato, abandono o cualquier otra forma de violencia” (Dottridge, 2012: 22)

El perfil de estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes es tan variopinto, en cuanto a su mutabilidad, diversidad y complejidad que se hace imprescindible tener en cuenta la especificidad individual de cada sujeto en el diagnóstico inicial para una adecuada atención. Las diferencias culturales junto a las características y necesidades individuales de cada joven implican la necesaria diferenciación y diversificación de las intervenciones.

Los menores marroquíes, aun teniendo un mismo origen cultural no constituyen un grupo uniforme.

- Varón con bastantes hermanos, entre 12 y 17 años mayoritariamente, pero a veces de 8 y 9 años de edad.
- Escolarizado con bajo nivel de cualificación.
- Relación con su familia.
- Su nivel de madurez mayor a la de su edad.
- Varios intentos para cruzar la frontera
- Proyecto migratorio claro: conseguir documentación y trabajar pronto.
- Mejorar su situación personal y familiar.
- Movilidad geográfica según la consecución de sus objetivos.
- Algún tipo de experiencia laboral.
- Prefiere actividades formativas (FP).
- Choque entre sus expectativas y la realidad.
- No contempla el retorno

Resaltamos tres subgrupos:

El primer subgrupo, procedentes del ámbito rural	Proviene de aldeas del interior del país. Conocen sólo su estilo de vida, lo que dificulta adaptarse. Generalmente el viaje lo ha pagado la familia.
El segundo subgrupo provenientes de la zona urbana	Quieren vivir como los jóvenes autóctonos.
El tercer subgrupo, “en la calle” y/o “de la calle”	Son los más jóvenes. Huérfanos o de familias desestructuradas. Sin escolarizar. Impulsivos, asumen riesgos sin miedo. Problemas de conducta. Socializados en la ley del más fuerte. “Sobreviven como sea”. Desconfían de los adultos. Las autoridades representan represión. Problemas de salud y de adicción. Patologías mentales. Potenciales víctimas de explotación infantil

Los menores subsaharianos mayoritariamente vienen de Mali, Senegal, Gambia, Guinea Conakry, Camerún, entre otros lugares. Proviene de situaciones de extrema pobreza. La familia extensa paga el viaje y normalmente presentan poca conflictividad.

Si la participación es, como ya se ha señalado previamente, un proceso mediante el cual se dota de poder a las personas para que puedan movilizar sus competencias personales, sociales y profesionales, con el fin de convertirse en actores sociales, manejar sus recursos, tomar decisiones y controlar las actividades que afectan a sus vidas, ¿cómo proteger el derecho a participar de estos niños y niñas, adolescentes y jóvenes que llegan solos a nuestras ciudades y están entre nosotros? ¿cómo promoverlo y crear espacios y tiempos para escucharse unos a otros? ¿Qué espacios, regulares y legitimados tenemos para la participación de esta infancia? Y ¿cómo se concreta esa participación? ¿cuál es su intensidad, son meros espectadores, es un espacio consultivo, donde se les pide su opinión y ésta cuenta para algo, son actores principales donde asumen la responsabilidad de hacer algo, de transformar su situación, su entorno? Y ¿transcendiendo fuera del Centro de Acogida, del aula de español, la oportunidad de participar en esos deseables ecosistemas educativos de nuestros barrios y municipios?

Es interesante resaltar el Informe de APDHA⁵⁰ en Ceuta que señala que al igual que Melilla, Ceuta pese a ser Ciudad Autónoma tiene sus especificidades: carece de competencias tanto en Educación como en Salud, la Justicia se adscribe a Andalucía, el área de Menores depende de la Ciudad y no pertenece al espacio Schengen; por lo tanto, quienes no tengan regulada su situación administrativa, no podrán salir de la Ciudad.

Enlazado con esto último, las personas migrantes y los menores optan por vivir en la calle e intentar cruzar el Estrecho como polizones “para continuar su proyecto migratorio” (APDHA, 2019). Aunque el perfil de los menores sea aparentemente homogéneo, es necesario tener en cuenta en cada intervención la especificidad de cada caso y el momento del proceso migratorio en el que se encuentra el menor. De ahí la necesidad de subrayar que:

- No es lo mismo la experiencia de un chico de Tánger que de Castillejos. (Experiencia en la calle, visado, familia, estudios)
- Hay quienes llevan años viviendo en Ceuta (*Kafala*, tutela dativa, acogida permanente) sin derecho a la escolarización.
- Quienes no están empadronados pese a su situación regulada, se les vetan recursos como becas, comedor, libros.

⁵⁰ Asociación Pro Derechos Humanos, Ceuta.

El Consejo de Europa recomendó a sus Estados miembros tomar todas las medidas necesarias para proteger y promover el derecho a una participación ética y eficaz y crear espacios adecuados pues tiene numerosas ventajas: a nivel individual se desarrolla la responsabilidad, la creatividad, la autonomía, la iniciativa personal y el espíritu de superación. Y a nivel colectivo se fomenta el trabajo en equipo, la pertenencia a un grupo, la colaboración y la solidaridad.

No obstante, tal y como pudimos observar en los diversos informes y trabajos de campo consultados, llevados a cabo por Organizaciones, Fundaciones y Entidades internacionales, nacionales, regionales y locales, todos claman a gritos, unánimemente y con urgencia lo mismo para estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes solos sin referentes familiares: el metaderecho. Es decir, el derecho a tener derechos y a disfrutar de ellos al igual que cualquier otro niño o niña. Condición *sine qua non* para poder ejercer el derecho a la Participación.

¿Cómo puede un individuo o un colectivo participar en algo o de algo si se le percibe, no ya como sujeto agente y de derecho, sino que ni siquiera se le reconoce el estatus de sujeto paciente?

Las posibles formas de participación, así como las necesidades detectadas en los menores solos “son las propias de chicos y chicas de su edad, si bien es de destacar (que) la diferencia cultural existente y el desarraigo” Proyecto CON RED (2005), multiplican las posibilidades de verse en situaciones de fragilidad y vulnerabilidad, especialmente por estar en la etapa vital donde su personalidad se encuentra en proceso de construcción.

En España “la normativa sobre extranjería aplicable a los menores extranjeros no acompañados prioriza su condición de “menores no acompañados” por encima de su estatuto de extranjeros.” (i Miquel, 2019, p.575). No obstante, entre lo que se ha legislado (retórica) y lo que se aplica en la realidad (lógica y praxis) hay una gran incoherencia (frontera simbólica abismal): en detrimento de su derecho a la protección, los menores son tratados como personas migrantes, no como menores. La incongruencia es realmente sorprendente, sobre todo cuando se sabe que los Estados que han aprobado la CDN se han comprometido a “respetar los derechos contemplados en ella y garantizar su disfrute a todos los niños y niñas bajo su jurisdicción, sin distinciones de ninguna especie.” (Pilotti, 2000: 7)

El Proyecto Hombre (2005) señala que estos niños y niñas adolescentes y jóvenes necesitan aprender el idioma, acceso a la educación y formación ocupacional, conocimiento de la cultura receptora, habilidades sociales y de autonomía, apoyo para la gestión de su documentación, atención psicológica e inclusión real en la comunidad de acogida.

Mientras los gobiernos central, autonómicos y locales no consigan cubrir esas necesidades y les permitan disfrutar, garantizándoles, sus derechos más elementales de Infancia, acordados en la Convención de los Derechos del Niño (CDN), imputen y persigan a quien impida hacerlo, exijan a los profesionales y a los propios medios de información y comunicación tratar a estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes como menores indefensos y, promuevan y conciencien para que sean percibidos como niños y niñas desamparados, víctimas y no culpables de su situación de vulnerabilidad, solo entonces podríamos hablar de una útil, verdadera y completa participación. Mientras tanto, desgraciadamente no cesarán de ser excluidos, criminalizados y salvajemente racializados banalizando su sufrimiento.

Pensar en todos estos retos educativos y sociales para mejorar la vida de la infancia y conforme a la propia CDN que reconoce ‘el derecho de todos los niños y niñas a tener el mejor comienzo posible en la vida, a crecer felices y sanos y a desarrollar todo su potencial. Esto incluye el derecho a vivir en un planeta limpio y sano, en un entorno protector y cuidadoso, a relajarse, jugar y disfrutar de actividades culturales y artísticas, y a disfrutar y respetar el entorno natural’⁵¹ es indispensable para que se sientan parte de un proyecto común de construcción de la democracia.

6. URBANISMO, ARQUITECTURA Y DISEÑOS QUE FACILITEN LA INTERACCIÓN Y LA PARTICIPACIÓN

Se ha trabajado mucho en acotar y definir estándares que permitan mejorar la construcción de los nuevos centros educativos, pero no es suficiente. Hay que incidir en planificación urbanística, el diseño y la arquitectura de los centros educativos al unísono que favorezcan la interacción y la participación.

No basta con reservar un porcentaje del suelo urbanizado para el uso dotacional-educacional, sino que hay que acompañarlo con requerimientos de entorno, de accesos adecuados y dimensionados, que permitan un acceso y salida de estos en condiciones adecuadas. Hay que planificar recorridos peatonales que permitan a los niños y niñas ser acompañados o caminar en condiciones de seguridad adecuadas. Hay que ubicar espacios verdes y naturales en sus proximidades que permitan expandir los recintos e integrarse con las zonas verdes o espacios naturales, para un mejor conocimiento, disfrute y vivencia de los beneficios que la naturaleza ofrece a la infancia y a toda la sociedad, espa-

⁵¹ EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

cios que nos facilitan el acercamiento y conocimiento mutuo, la interacción y la participación en proyectos comunes.

Las instituciones y responsables de diseñar y construir entornos favorables a la educación, la participación y la interacción, además, desde el punto de vista de la sostenibilidad y la eficiencia energética, tenemos que hacer Arquitectura “Volcán”, activa que impregne al entorno donde se ubica y que le dé carácter durante todo su periodo de vigencia, que llegue a todas partes y que de acuerdo a una planificación urbanística adecuada, dirija su “lava” en forma de educación a toda la sociedad a la que da servicio, dejando una capa basáltica eterna, que permita que lo que pasa dentro y fuera de la escuela se entrelaza en un engranaje perfecto.

Esta Arquitectura debe respetar el medio ambiente, utilizar los materiales que el entorno más próximo nos brinde, de forma que no sean edificios estándar que sirvan para cualquier ubicación. Deben utilizar energías renovables que respeten los recursos naturales y permitan un buen acondicionamiento de espacios, donde se consuman los mínimos recursos y en condiciones de confort para toda la Comunidad Educativa. Los centros educativos públicos y aquellos sostenidos con fondos públicos que acreditan la función social de la escuela, deberían ser susceptibles de mejorarlos con los Fondos de recuperación y resiliencia u otros fondos europeos y vinculándolo al cumplimiento del ODS 11 de lograr que las ciudades y asentamientos humanos sean inclusivos, seguros, resilientes y sostenibles, con viviendas adecuadas y mejora de los barrios marginales donde se sitúan muchas de nuestras escuelas e institutos.

Con estas premisas iniciales cultivadas y plasmadas en nuestros entornos urbanos, podemos pasar a crear espacios y soluciones para nuestros edificios dotacionales, donde se fomente el encuentro, entre niños, niñas adolescentes y jóvenes, entre el alumnado y el profesorado, entre el profesorado, el alumnado y sus familias y entre todas las personas que participan de la vida diaria de los centros educativos, responsables de vigilancia, limpieza, cuidadores, empleados y educadores para comedores o cualquier otro.

Pensar espacios con la suficiente flexibilidad que permita su adecuación a distintas actividades, pero también específicos para el encuentro informal y la escucha, para la interacción y el trabajo en equipo, para jugar y experimentar. Espacios que fomenten la creatividad, acondicionados para escuchar el silencio, la lectura o la música, que, en edades tempranas, nos ofrezcan la posibilidad de vivir experiencias positivas que nos marcan para toda la vida, acrecentando o despertando nuestra sensibilidad para apreciar la belleza de la música, las artes y la cultura en general.

Espacios donde el patio se confunda con el parque o naturaleza próxima que nos invite al juego, al descubrimiento, al deporte y al contacto con la naturaleza, conocer las plantas y animales que conviven con nosotros respetándolas y aprendiendo a cuidarlas y amarlas viéndolas como seres vivos que crecen y participan de la vida como nosotros mismos, y cómo el impacto de cómo nos relacionamos con el resto de seres vivos y toda la naturaleza, condiciona nuestra propia supervivencia.

Se deben destinar espacios para la acogida de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, así como a sus familias a nuestros centros educativos, espacios amigos, para que la experiencia sea positiva y fomente expectativas positivas con respecto a la propia institución escolar y la experiencia escolar de la infancia en la escuela o instituto, y especialmente de aquellos niños, niñas, adolescentes y jóvenes en necesidad de protección internacional, con experiencia migratoria, en riesgo de exclusión u otras circunstancias de su contexto, ajenas a su propia existencia como niño o niña que facilite su deseo de pertenencia a un proyecto común, inclusivo y participativo.

En definitiva, debemos pensar en espacios donde los estándares se reescriban y profundicen en valores más allá de los números o unidades que representan, pensando en lo que todo ello va a redundar en una sociedad más justa e igualitaria, donde la vivencia de los derechos de la infancia pueda ser una realidad. A nadie se nos escapa que la arquitectura, el diseño, el urbanismo pueden fomentar o impedir la interacción y la participación, pero, su eficacia está ligada a un proyecto educativo en el que los derechos de la infancia sea su eje vertebrador, su profesorado, equipo directivo y resto de personal vinculado al mismo, reconozca a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, no cuando cumplan 18 años, sino desde su nacimiento, cuando la organización escolar, el currículo y la metodología se organiza, y se establece no para el alumnado sino con el alumnado y en definitiva una cultura escolar que facilite y proteja la participación de la infancia en todas las dimensiones, incluida la arquitectura y diseño del espacio donde pasarán miles de horas a lo largo de su vida escolar aprendiendo a pensar y a vivir en democracia.

Llegados a este punto proponemos una mirada y un análisis más profundo, de la mano de Félix Angulo⁵², tratando de identificar lo realmente imprescindible en nuestras escuelas y centros educativos para ser capaces de vivir la participación, para construir la democracia. De la justicia afectiva a la justicia democrática en las escuelas y en la infancia. ¿Qué tipo de escuelas necesita-

⁵² J. Félix Angulo Rasco. Escuela de Pedagogía. PUCV. Chile. 2021.

mos para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes puedan participar, tomar decisiones, actuar en definitiva? ¿pueden los niños y niñas vivir la democracia en la escuela?

7. ¿QUÉ TIPO DE ESCUELAS NECESITAMOS PARA QUE LOS NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES PUEDAN PARTICIPAR, TOMAR DECISIONES Y ACTUAR?

Uno de los fenómenos más llamativos en educación y en nuestra vida cotidiana es la conversión de la emoción y del afecto en un objeto de mercado (Lacroix, 2005; Illouz 2007). Como consecuencia, aunque hablemos constantemente de la importancia de la emoción, aunque aceptemos la estandarización de nuestras emociones a través del mercado de la inteligencia emocional, al final, como ha señalado Lacroix (2005)- nos excitamos mucho, pero somos incapaces de sentir, anestesiando nuestra sensibilidad; es más, hemos trivializado y mercantilizado el amor, la asistencia, el cuidado e incluso la solidaridad (Lynch, Baker y Lyons, 2014)⁵³. Con ello, desconectamos afectivamente del otro y de los otros, reemplazando dicha conexión con un fuerte culto individualista y narcisista al yo. Somos testigos de que, con excepciones, nos encontramos con lo que se podría denominar, un profundo desenganche emocional y empático, que replica y prolonga en desenganche moral de Bandura (Bandura et alii., 1996). Este desenganche, desfigura y deforma la convivencia democrática y su sentido. En lo que sigue y aunque parta de una breve aproximación a las emociones, quisiera desviarme de su centralidad y enfocarme, en primer lugar, en la afectividad, para, posteriormente, mostrar por qué la afectividad puede suponer el basamento, el pilar más importante del desarrollo de la vida democrática en nuestras escuelas.

7.1. Las emociones

Las emociones⁵⁴ son parte de los “mecanismos básicos de la regulación de la vida” (Damasio, 2001: 32). Por ejemplo, el miedo es una emoción básica, enormemente importante para nuestra supervivencia en condiciones ambientales adversas (LeDoux, 1999). De modo más concreto, las emociones “son programas complejos de acciones, en amplia medida automáticos, confeccionados por la evolución”, que se suelen completar con programas cognitivos que

⁵³ Vease también los trabajos de Illouz (2009); Cabanas & Illouz (2019).

⁵⁴ Este apartado se basa en parte en tres trabajos anteriores: Angulo (2012), (2014) y (2015).

incluyen “ideas y modos de cognición” (Damasio, 2010: 175). En este sentido, son conjuntos complejos de respuestas que, al estar ampliamente distribuidas en el reino animal, se encuentra incluso en organismos más simples como la *Aplysia Californica* (un caracol marino) (Damasio: 2005: 45) y permiten responder a determinados problemas con soluciones efectivas (Ibid., 46).

Según Damasio existen dos tipos de emociones. Las **emociones de fondo**, que son la consecuencia de reacciones reguladoras más sencilla (como el dolor, el placer y el apetito) y que caracterizan nuestro ‘estado de ánimo’, pero no son claramente visibles en nuestro organismo puesto que no implican, de suyo, reacciones y acciones evidentes y manifiestas (Ibid., 46-47). Además de estas emociones de fondo, están, según también Damasio, las **emociones primarias o básicas** (Damasio 2005; LeDoux, 1999). Entre estas están el miedo, la ira, el asco, la sorpresa, la tristeza y la felicidad. Estas son emociones “fácilmente identificables en los seres humanos de numerosas culturas y también en especies no humanas” (Ibid., 48). Y, por último, están las **emociones sociales**, que se las puede entender fisiológicamente como anidamientos de las emociones primarias. Se incluyen aquí la simpatía, la turbación, la vergüenza, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia y otras semejantes. Para Damasio y otros neurocientistas, parecería que los determinantes filogenéticos -que obviamente existen y son claves (Angulo, 2012, 2014)- impiden, para proteger nuestra supervivencia, las variaciones y modelaciones de nuestras emociones. Pero esta conclusión sería errónea. Sin minusvalorar el hecho evolutivo⁵⁵, las emociones sociales, que se perfilan desde las primarias, son emociones que se muestran en formatos mucho más complejos. Si la ira en su estado básico es una emoción primaria pre-programada filogenéticamente, los celos constituyen una emoción en la que se pueden generar desde los mecanismos de la ira, la tristeza e incluso el miedo (a perder, por ejemplo, al objeto humano de nuestra emoción).

Lo que quiero indicar es algo que está más allá de lo que probablemente Damasio admitiría prudentemente. Me refiero a que, en nuestro estado de evolución, podemos identificar emociones básicas de un modo analítico y

⁵⁵ El hecho de que las emociones, según Damasio (2010: 195), “no sean objeto de aprendizaje y que sean automáticas y programas de acción estables y predecibles, revela su origen en el proceso de selección natural, y en las instrucciones del genoma resultantes. Estas instrucciones han sido muy bien conservadas a lo largo de la evolución y el resultado se ha ensamblado en el cerebro de una manera tan particular y fiable, que ciertos circuitos neuronales pueden procesar estímulos emocionalmente competentes y hacer que regiones cerebrales que desencadenan emociones construyan una respuesta emocional compleja”.

especificar los procesos fisiológicos que intervienen en su generación, pero incluso dichas emociones están no sólo implicadas en/con las sociales, aparentemente más complejas, sino que en sociedad el miedo, la ira o la felicidad son en sí mismas emociones enormemente complejas puesto que se imbrican y solapan con y en los procesos de socialización cultural. Dicho de otra manera, en tanto simios superiores, respondemos al miedo no sólo de forma básica, sino que podemos hacerlo de modos más elaborados, incluso, podemos gestionar el miedo de maneras que no se encuentran en otros primates. Este es un punto básico y clave, porque nos aparta de una imagen cerrada y homogeneizadora de las emociones, de tal manera que nos orienta hacia una concepción mucho más compleja en sí misma y más cerca de la cultura. De todas maneras, quien, más allá de Damasio, ha defendido esta perspectiva es sin duda es la psicóloga Feldman Barret (2017). Merece la pena citar su punto de vista *in extenso*.

“Cuando los científicos se alejan de la visión clásica y simplemente contemplan los datos disponibles, aparece una explicación radicalmente diferente de las emociones.... Hemos encontrado que nuestras emociones están (...) hechas de muchas partes básicas. No son universales, sino que varían de cultura en cultura. No se disparan, las creamos. Emergen como una combinación de las propiedades físicas de nuestro cuerpo, de un cerebro flexible que se conecta a cualquier ambiente en el que se desarrolla y a la cultura y crianza, que aporta el ambiente. Nuestras emociones son reales, pero no en el sentido objetivo que las moléculas o los neutrones son reales. Son reales en el mismo sentido en que la moneda es real, esto es – un producto del acuerdo humano. A esta perspectiva la llamo la teoría de las emociones construidas” (Feldman Barrett, 2017: XIII).

Pero la idea de construcción de las emociones va mucho más allá cuando enfatizamos el papel de la cultura; puesto que es la cultura como enfatiza Le Breton (2009: 9), la que modela nuestras emociones: “Los sentimientos y las emociones no son estados absolutos, sustancias susceptibles de transponerse de un individuo y un grupo a otro; no son -o no solamente- procesos fisiológicos cuyo secreto se supone, posee el cuerpo. Son relaciones”. (Le Breton, 2009:9). En el mismo sentido, Rom Harré (1988) señalaba que las emociones no pueden ser estudiadas si no tenemos en cuenta y prestamos atención al orden moral de la comunidad en el que se manifiestan. Así pues, la cultura de la comunidad, sus reglas, normas y valores son pues un elemento determinante para entender nuestra vida emocional.

7.2. Las emociones y el otro

Llegados a este punto debemos introducir un elemento que, aunque nuevo con respecto a lo que llevamos dicho, se encuentra solapado con las últimas argumentaciones. La cultura, como acabamos de indicar modela nuestras emociones. Tomasello (2010), ha afirmado que, aunque la comunicación intencional es propia de todos los simios superiores⁵⁶, sólo la comunicación cooperativa en humanos es clave por su enorme complejidad y variedad. La infraestructura socio-cognitiva del humano “abarca habilidades para comprender la intencionalidad individual y habilidades y motivaciones para compartir intencionalmente (Ibid., 321). Esta intencionalidad compartida, desarrollada durante la ontogenia en los infantes humanos, es clave para el desarrollo cultural y para el lenguaje (Ibid., 323). Donald (2002) afirma que uno de los productos, por así decir, de la evolución humana son la creación de ‘comunidades cognitivas’. La cognición simbólica, argumenta, “no puede generarse de manera auto-espontánea, hasta que dichas comunidades son una realidad... la evolución cultural va primero, el lenguaje después”. ¿Cómo entender esto último? y ¿por qué es esencial para comprender en profundidad y el sentido contextual de las emociones?

7.3. El caso del altruismo

Lo que han mostrado los estudios de Gintis et al. (2006) y Tomasello (2010), es que la cultura humana y la transmisión cultural son fundamentalmente cooperativas. “Los humanos se implican en muchas más conductas cooperativas en términos de cosas tales como solución de problemas cooperativos y comunicación cooperativa... El resultado es una sociedad creada cooperativamente, en la que se cumplen convenciones y normas para conducirse como uno de nosotros... resultando en última instancia en instituciones sociales gobernadas por reglas” (Tomasello, 2010: 6). Judith Butler (2017), ha expresado esta idea de otra manera, no menos incisiva y fundamental. Señala que lo que sea una buena vida no puede plantearse en términos estrictamente individuales. “Cuando hablamos de vidas sociales, nos estamos refiriendo a la manera en que lo social atraviesa lo individual, o a cómo se establece la forma social de la individualidad... el yo que llega a reconocerse a sí mismo, a reconocer su propia vida, se reconoce siempre como vida de otro” (Butler, 2017:215).

Dicho de manera enormemente simplificada: yo y otro están inextricablemente entrelazados. Y ese entrelazamiento, producto y a su vez producido por

⁵⁶ Los simios superiores son el chimpancé (pan troglodites), el orangután (pongo pygmaeus), el bonobo (pan paniscus) y el gorila (gorilla gorilla).

la cultura, se ancla en lo que de Waal (2009) denomina la *afinidad empática*, que es el cauce por el que desplegamos nuestras emociones como vínculo con los otros. Como han señalado de Waal (2009) y Tomasello (2003; 2010), nos encontramos aquí con la base del altruismo. “Desde el primer año de vida, niños y niñas muestran inclinación a cooperar y hacerse útiles en muchas situaciones” (Tomasello, 2010: 17). Los *homo sapiens* están adaptados para actuar y pensar cooperativamente en grupos culturales “hasta un grado desconocido en otras especies” (Ibidem.). Y de Waal, desde la primatología, enfatiza nuestro compromiso con los otros, en tanto especie, nuestra sensibilidad emocional hacia su situación y la comprensión de la clase de ayuda que puede ser efectiva. “Nuestra especie es ciertamente especial en cuanto al grado con que se pone en la piel del otro. Captamos lo que otros sienten y pueden necesitar de manera más completa que cualquier otro animal” (2009: 144).

7.4. De las emociones al afecto

Enfoquemos lo que acabamos de ver desde otro ángulo, el de la desconexión afectiva con los otros; es decir, aceptemos que nuestras relaciones están atravesadas y determinadas por dicha desconexión hacia los otros, por ‘el otro no importa’⁵⁷. Esta desconexión no es un *sino* a la Hobbes (2014)⁵⁸, sino un acontecimiento cultural, un artificio que nuestra sociedad ha creado. En esa medida, justamente, puede ser revertido. Las emociones o la frialdad emocional, por decirlo así, en la que el otro no nos importe, en la que sólo algunos cuerpos, como insiste Butler (2017, 2020), sean llorables, o nos preocupen, es una coyuntura terrible, pero artificial. Los seres humanos no estamos condenados a la adiaforía⁵⁹ (Bauman & Donskis, 2015), a la ceguera moral, a la indiferencia o a que nuestras emociones se desboquen y nos separen, nos dividan y nos destruyan. Al contrario, justamente porque están transidas en la cultura, en y por los otros, las emociones son educables (Furlán & Ochoca Reyes, 2018).

⁵⁷ En realidad, en nuestras sociedades profundamente neoliberales en las que el individualismo exacerbado predomina, esta desconexión es una constante, un lamentable patrón de conducta social. Es lo que Rancière (1996, 2013) denominaba exclusión desde la inclusión. Véanse también los trabajos de Young (2000), Fraser (2020), Bingham & Biesta (2010), Biesta (2016).

⁵⁸ Recordemos que Hobbes (2014) popularizó el dictum *Homo hominis Lupus* (el hombre es el lobo del hombre), utilizado por primera vez por el dramaturgo romano Plauto (254-184 a. C.).

⁵⁹ El concepto de Adiaforía es utilizado por Bauman y Donskis (2015) para indicar que se sitúa a ciertos sujetos sociales, ciertos seres humanos, fuera del eje moral y del universo de obligaciones morales, de tal manera que lo que les pase no nos afecte. Es por eso que no les lloramos o no son susceptibles de nuestro llanto ni nuestra empatía.

Camps (2011) utiliza la expresión *gestionar las emociones*; pero si utilizamos dicha alocución olvidaríamos que es el *acontecimiento educativo* -el encuentro pedagógico- el que nos puede ayudar a hacer frente a nuestras emociones⁶⁰. Mucho de lo que nos hace seres humanos es nuestra educabilidad (Bering y Bjorklund, 2007: 611); nuestro potencial para el aprendizaje y nuestra enorme capacidad para enseñar y educar al otro (Tomasello 2010). Educamos nuestras emociones, les hacemos frente e incluso las analizamos y aprendemos a entenderlas, para no dejarnos llevar desenfrenadamente por ellas. No se trata aquí de volver a la comercialización de la ‘gestión emocional’ tan en boga actualmente, ni a buscar salidas invocando la equívoca y ya plenamente comercial *inteligencia emocional* (Goleman, 2004)⁶¹. Mi postura es mucho más radical. Educar las emociones no puede suponer actuar directamente sobre, ni intervenir las emociones de nuestros niños y niñas; como adultos no tenemos ningún derecho a ello. Tenemos que cambiar de perspectiva y enfatizar mucho más el proceso educativo mismo; porque, de la misma manera que condiciones ambientales y alimenticias, por ejemplo, pueden impedir la manifestación de un gen, por el proceso de metilación⁶², la socialización del ser humano puede eliminar su altruismo, su colaboración y su generosidad innata, truncando el desarrollo de sus emociones.

Cuando invocamos y acentuamos la idea de encuentro pedagógico, estamos a su vez resaltando la raíz misma de la pedagogía. Recordemos que pedagogo (*παιδαγωγός*) surge de la conjunción de un paídos y de gogía el que acompaña. Acompañar al alumnado es parte esencial del encuentro pedagógico en las escuelas. Y en ese encuentro, recuperamos un elemento clave que hemos desterrado y olvidado del proceso pedagógico mismo: los afectos. Esta es una idea importante que quisiera enfatizar. Si algo hemos podido entresacar de lo que llevamos analizado, las emociones se construyen en contextos y son esos contextos los que deberían ser los objetivos de nuestras preocupaciones como docentes. Podemos pretender abordar el miedo de un niño o una niña de manera directa, centrándonos en el niño o la niña de modo individual. Pero este enfoque creo que es equivocado. Propongo, por el contrario, que como docentes creemos contextos afectivos en los que los niños y niñas puedan encarar sus emociones, compartirlas, hacerlas explícitas y modelarlas. Esos contextos siempre educativos, deberían cumplir con lo que he denominado justicia afec-

⁶⁰ Una breve crítica a la idea de gestión en educación se encuentra en Angulo (2019).

⁶¹ Para una crítica de la idea de inteligencia emocional véanse Locke (2005) y Manrique Solana (2015).

⁶² En epigenética consiste en la transferencia de grupos metilo (CH₃) en algunas bases Citosinas (C) del ADN.

tiva (Angulo, 2016)⁶³ que es el derecho de todo niño y niña a sentirse querido, protegido y amado. Solo de esta manera las emociones podrán ser afrontadas, aprendidas y desarrolladas (Lunch, Baker y Lyons, 2009).

La justicia afectiva reclama un derecho que es, de alguna manera, parte de nuestra propia naturaleza. Desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás, posee una extraordinaria fuerza afectiva y emocional. Si, como pretende la economía del bien común (Felber 2012: 18), necesitamos apoyarnos en la honestidad, la empatía, la confianza, la estima, la cooperación, la solidaridad y la voluntad de compartir, defender la justicia afectiva se convierte no sólo en una pretensión fundamental, sino en el sentido mismo de la escuela pública. El derecho al amor, a sentirse cuidado y protegido (Lunch, Baker y Lyons, 2009), es decir, el vivir en una ecología en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo; fines esenciales de la escuela pública y claves del desarrollo democrático.

7.5. Cuidados y afectos: dos perspectivas convergentes

La justicia afectiva no procede en el vacío. Tal como la hemos ido exponiendo y estableciendo, su importancia en la educación, la justicia afectiva se encuentra, es parte y está inscrita en los procesos sociales de los *cuidados*. Para explicar el sentido de los cuidados me gustaría emplear dos perspectivas aparentemente distintas, pero enormemente convergentes. Una se la debemos a Nancy Fraser (2020). Para esta autora, existe una actividad de *producción social* no asalariada pero que resulta absolutamente esencial para el trabajo asalariado. La *producción social* abarca el trabajo doméstico, la crianza de niños y niñas, la enseñanza escolar y los cuidados afectivos, entre otros. Estas actividades, normalmente marginales, señala la autora, sirven, no obstante, “para producir nuevas generaciones de trabajadores y reponer las existentes, así como para mantener los vínculos sociales y las mentalidades compartidas” (Ibid.: 76). Pero la lógica de producción económica capitalista y, especialmente, el capitalismo financiarizado⁶⁴, socaba y se antepone a los procesos de producción social desestabilizando los mismos procesos de los que depende el capital para funcionar. “Destruyendo sus propias condiciones de posibilidad, la dinámica de acumulación de capital se muerde de hecho su propia cola”

⁶³ La justicia afectiva pertenece a lo que acertadamente Kaplan (2018) ha denominado ‘revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo’.

⁶⁴ Las distintas fases del neoliberalismo están analizadas en Angulo & Redon (2012).

(Ibid.: 76). Pero esta crisis constante en la que se sustenta el capital no ocurre en ausencia de luchas y reivindicaciones. Existe todo un proceso que demanda una reorganización y una reivindicación de la reproducción social, de tal manera que permita a “personas de cualquier clase, sexo, orientación sexual y color combinar las actividades de reproducción social con un trabajo seguro, interesante y bien remunerado” (Ibid.: 90).

Si centramos este análisis en las escuelas y en la relación pedagógica podemos deducir que cuando el capitalismo neoliberal y monetarizado se ha posado adueñándose de los procesos educativos; el sentido productivista de la educación como el logro de resultados, el establecimiento de estándares, el aumento del rendimiento o la predominancia de procesos de *accountability*, han anulado e incluso extirpado el papel de la producción social, es decir, del cuidado y de acompañamiento del proceso educativo, de la vida de las escuelas y del sentido de la docencia misma⁶⁵. La colonización del modo de la vida⁶⁶ por el capitalismo financiarizado, lleva también a la pérdida de la pedagogía, del acompañamiento y de la fuerza y sentido del cuidado de nuestros niños y niñas, adolescente y, en fin, del alumnado en general. Hemos substituido el acompañamiento y el afecto por la producción y el rendimiento.

La segunda perspectiva que es convergente con la de Fraser, se encuentra en la ética del cuidado planteada por Gilligan (1982) en su crítica a los estadios morales de Kohlberg (1984/1992), retomada y desarrollada por Nel Noddings (1984, 2002)⁶⁷.

Noddings identifica dos estados en el cuidado (*caring*). Uno lo denomina *caring-for*, que es el cuidar al otro: una relación de cuidado que se da de forma directa cara a cara. Aprendemos el sentido del cuidado cuando somos cuidados, cuando nos cuidan. Aquí quien cuida acepta una obligación (moral) por el cuidado de otros seres humanos e incluso animales. Pero el cuidado por el inmediato, el que se realiza en una interacción directa, puede extenderse a la preocupación por el cuidado de los otros. Aquí el cuidado, según Noddings, se junta con la justicia. El cuidado sobre el no presente lo denomina *care-about*; es decir, cuidado por las personas que no conocemos, por los que están distantes. “*Caring-about* proporciona un motivo importante para la justicia y genera gran parte de su contenido” (Ibid., 24) Y añade:

⁶⁴ Sobre esto último puede consultarse, entre otros, los siguientes trabajos: Laval (2004), Apple (2007), Angulo y Redon (2012), Sahlberg (2012, 1016); Falabella (2014).

⁶⁵ Tal como ha insistido también Habermas (1987).

⁶⁶ Es importante indicar, aunque no podamos desarrollar aquí este punto, que para Noddings, el cuidado es característica y esencialmente femenino.

“Cuando no podemos preocuparnos directamente por los demás, pero desearíamos poder hacerlo, es decir, cuando nos preocupamos sinceramente por el bienestar de los demás, confiamos en principios de justicia que aproximan (o permiten que otros emprendan) las acciones que haríamos si pudiéramos estar físicamente presentes” (Ibidem.)

Por lo tanto, la preocupación por los otros, el sentir que el cuidado debería extenderse a los demás, a quienes probablemente nos necesitan, a quienes, aunque no los veamos, precisen de nuestro cuidado, atención y afecto, se forja y se enraíza en la relación cercana: cuando han cuidado de nosotros, cuando nos hemos sentido cuidados, protegidos, amparados, queridos y amados. El cuidado por los otros transporta el cuidado cara a cara a un ámbito público.

“Si nos han cuidado bien y hemos aprendido a cuidar de unos cuantos seres cercanos, entramos en el mundo público con un sentimiento de compañerismo por los demás. Nos mueve la compasión por su sufrimiento” (Ibid,: 30)

Dicho en los términos que hemos ido desarrollando: la justicia afectiva se genera en el trato directo, en el derecho de todo niña y niño a ser querido, protegido y amado. Y es aquí, en la justicia afectiva donde nos estamos jugando la justicia social, el cuidado de los otros, de los más desvalidos, de los que nos necesitan. Y es aquí también, en el terreno del afecto, en el que estamos posibilitando la democracia. La democracia sólo puede florecer cuando el cuidado por los otros se convierte en el centro de la reproducción social, en el cemento de la sociedad.

7.6. La democracia educativa

The success of a democracy depends on the participation of citizens.⁶⁸
(Sen, A.K., 1999, pp. 6)

Quisiera en este apartado y antes de abordar la relación entre justicia afectiva y justicia democrática, exponer la idea y el sentido de democracia que tengo presente. Y para ello, nada mejor que comenzar con un ejemplo en contrario. Samuel P Huntington⁶⁹ escribió en un famoso informe preparado para la Trilateral⁷⁰ en los años setenta del siglo pasado y denominado *Crisis of Democracy* (Crisis de la Democracia) lo siguiente: “la vulnerabilidad del gobierno democrático

⁶⁸ ‘El éxito de una democracia depende de la participación de los ciudadanos y ciudadanas’ (Sen, A.K., 1999, pp. 6).

⁶⁹ Huntington ha sido el defensor de la idea de ‘choque de civilizaciones’ Huntington (1997).

⁷⁰ La Comisión Trilateral es una organización internacional privada fundada en 1973 por D. Rockefeller que aglutina a economistas y empresarios de USA, Europa y Asia-Pacífico. Irónicamente su nombre completo es ‘Comisión Internacional para la Paz y la Prosperidad’.

en los Estados Unidos de Norteamérica no procede primeramente de las amenazas externas, aunque tales amenazas sean reales, ni de la subversión interna de derechas o de izquierdas aunque también puedan ser posibles, sino que procede más bien de la dinámica interna de la democracia en una sociedad altamente educada, movilizada y participativa” (Crozier, Huntington & Watanuki, 1975: 115). Para este autor, el sentido de la democracia se encuentra en su devaluación. Menos democracia es la democracia que la Trilateral estaría dispuesta a apoyar⁷¹. Si nos preguntásemos ¿por qué?, encontraríamos la respuesta, anunciada por diversos autores (Angulo, 1999; Saad Filho & Ayers, 2015; Biebricherm, 2015; Brown, 2006, 2015), que el capitalismo, o para ser más precisos, el neoliberalismo y la economía financiarizada, casan mal con la democracia. Pero si no estamos de acuerdo, o no nos complacemos con esta propuesta de una democracia devaluada, ¿de qué democracia estamos, entonces, hablando?

Para plantear una primera respuesta a la pregunta, nos apoyaremos en la idea de *democracia fuerte* (*strong democracy*) de Barber (1998, 2000) que justamente representa el polo opuesto a la idea de Huntington. La democracia fuerte es “distintivamente una forma moderna de democracia participativa. Se basa en la idea de autogobierno de las comunidades de ciudadanos, que están unidas menos por intereses homogéneos, que por una educación cívica y que son capaces de tener un propósito común y una acción mutua en virtud de sus actitudes cívicas e instituciones participativas” (Barber, 1998: 117). La democracia fuerte representa, pues, un reto a la democracia devaluada y a la política de élites que justamente encubre; porque dicha democracia devaluada deja de cuestionar el despotismo empresarial-corporativo y sucumbe a una supuesta ‘racionalidad empresarial’ (D’Arcais, 2013), como viene siendo costumbre en las estructuras democráticas actuales⁷². “La lógica del provecho – nos indica D’Arcais- debe doblegarse ante la lógica de la democracia” (Ibid.: 89).

La democracia así planteada necesita y se apoya en la ciudadanía, en actitudes cívicas y en instituciones participativas; dicho de otra manera, se apoya en la *acción política activa de los sujetos*⁷³. Como señala Arblaster (1987:8), con

⁷¹ Huntington añadía: “El funcionamiento efectivo de un Sistema político democrático generalmente requiere cierta medida de apatía y no participación por parte de algunos individuos y grupos”. (Crozier, Huntington & Watanuki, 1975: 114).

⁷² En educación pueden consultarse Ball (2012), Ball & Junemann (2012) y Hursh (2016).

⁷³ Como enfatiza Barber (1998:122-123): “El ámbito de la política es, ante todo, un ámbito de la acción humana. Podemos restringir más propiamente la política a la acción pública, es decir, a la acción que es tanto entendida por un público como destinada a tener consecuencias públicas. La política describe el reino del nosotros”.

independencia de lo refinada y compleja que sea la definición de democracia que queramos utilizar, siempre le subyace la idea de poder popular: “una situación en la que el poder... está en/con el pueblo”. Porque precisamente renunciar al sentido de la palabra democracia -*demos-kratia*, i.e. soberanía popular-, significaría resignarse a perder *la cosa misma* (D’Arcais 2013:16). “La ‘cosa misma’ de la democracia hace referencia al poder que es todo uno con el pueblo entero, entendido este último como todo uno con cada uno de los ciudadanos, sin excluir a ninguno (Ibid.: 17)⁷⁴. Pero una democracia activa y fuerte no surge espontáneamente; de la misma manera que la democracia ha de ser renovada, construida constantemente, la democracia ha de ser parte de la vida de las futuras generaciones. Dicho de otra manera: la democracia, vivir en democracia es un derecho. Este derecho es lo que denomino **justicia democrática**. Permítanme aclarar un poco más este concepto.

La justicia democrática tiene dos posibles perspectivas. Una se la debemos a Shapiro (1999, 2016). Para este autor, la justicia democrática (*democratic justice*) supone unir y conjugar democracia y justicia: “la justicia debe buscarse democráticamente” y “la democracia debe promover la justicia” (Shapiro, 1999: 18 y 19). La justicia democrática es una “teoría en la que los requisitos de justicia para los miembros de una comunidad se derivan de los procedimientos democráticos de esa comunidad” (Weale, 2013: 8).

La justicia se anuda a la democracia, de la misma manera que la democracia se anuda con la justicia. Los procedimientos democráticos no pueden promover o justificar acciones injustas o la injusticia social; dicho de otra manera, la pobreza, la falta de libertad, la opresión, la marginación, la exclusión, la desconexión con el otro, no sólo no pueden justificarse a través de la democracia, incluso entendiéndola como un mero procedimiento mayoritario, en la medida en que la mayoría no puede a su vez legitimar la injusticia, aunque pueda imponerla. La existencia de injusticias sociales y políticas devalúa radicalmente, cuando no enmascara, cualquier orden que se declare a sí mismo democrático⁷⁵. Por lo mismo, la justicia ha de buscarse a través de procedimientos *radicalmente* democráticos; alcanzar la justicia social, política o económica exige de la participación ciudadana, del diálogo, del debate, de la existencia y la protección de las diferencias y las diversidades.

⁷⁴ La lucha política y la lucha filológica, señala D’Arcais (1987: 17) por el significado de democracia son distintos terrenos del mismo combate, “en el que siempre está en juego nuestra dignidad”.

⁷⁵ Shapiro (2011: 251) añade: “cualquiera que sea nuestra concepción de la justicia, no hay garantía de que los procedimientos democráticos converjan en ella... la democracia y la justicia se persiguen mejor juntas”.

Porque diferencias, diversidades, debate y diálogo son en sí mismos elementos de la justicia en cualquier sociedad. “Es difícil, si no imposible, tener justicia social, a diferencia de los individuos que practican la justicia en el nivel de la interacción cotidiana, fuera de una sociedad democrática, porque es sólo en las democracias donde el poder se asigna de manera inclusiva”. (Weale, 2013:59).

Aunque Biesta (2006, 2007), no utiliza explícitamente el concepto de justicia democrática, plantea una segunda perspectiva que inflexiona y acentúa un elemento complementario a la idea que acabamos de exponer. Para Biesta (2007: 755) la democracia ‘trata de formas inclusivas de acción social y política’. Biesta, por lo tanto, pone el acento en la acción, en la *vita activa* (Arendt, 1993). La acción es una cuestión de subjetividad, porque “ser sujeto ... significa actuar, es decir comenzar y traer al mundo nuestros comienzos (one’s beginnings)” (755). Pero la acción, añade, nunca puede ser un acto aislado; la acción nos conecta con los demás, algo que también ha señalado Habermas (1987). Esto nos lleva al centro de la propuesta de Biesta sobre la educación democrática, en razón de que la educación en sí, no es, o no es sólo, un espacio de preparación, sino que “debe ser concebido como un espacio donde los individuos pueden actuar, donde pueden traer sus comienzos al mundo y, por tanto, pueden ser un sujeto” (Biesta, 2007: 757); de aquí deriva la pregunta clave sobre la escuela: “¿qué tipo de escuelas necesitamos para que los niños, niñas y estudiantes puedan actuar?” (Ibid.); pregunta que se puede enunciar también, según dicho autor, de la siguiente manera: “¿pueden ser los niños, niñas y los estudiantes personas democráticas en la escuela?” (Ibid.). Tomando estas ideas como elementos clave, podemos reconstruirlas en el sentido de que la justicia democrática en una escuela se cumple cuando los sujetos pueden actuar y llegar a ser personas democráticas, porque si bien la actuación es parte de su subjetividad, la justicia democrática es un derecho a vivir la democracia y a ser una persona democrática (Biesta, 2007: 750) viviendo la democracia.

“Una educación democrática que no esté centrada en el niño sino en la acción, que se concentre tanto en las oportunidades para que los estudiantes la comiencen, como en la pluralidad en tanto la condición bajo la cual sólo es posible la acción. Se trata, pues, de una doble responsabilidad educativa: una responsabilidad para cada individuo y una responsabilidad para el “mundo”, el espacio de la pluralidad y la diferencia como condición para la subjetividad democrática (Ibid.: 761).

DeCesare (2013) aplicando el enfoque de Amartya Sen (1999, 2003, 2010) para la Educación Democrática, distingue entre el “aprendizaje que ocurre a través del compromiso real de uno con las prácticas sociales y políticas (democráticas)”, y el que “que sucede a través de la escolarización formal” (Ibid.). De-

Cesare (2013) denomina al primero SDE_p⁷⁶ y al segundo SDE_s. El SDE_p supone la vida democrática en sí misma que depende, para la contribución al desarrollo en la sociedad, de la cultura política de la participación. El SDE_s es el proceso de facilitar, en la escuela, el que los niños logren el funcionamiento (*functioning*) democrático, es decir, “el logro de los niños de ciertos ‘seres y haceres’ (*beings and doings*)”⁷⁷ que son esenciales para la emergencia y el ejercicio de su existencia democrática individual y colectiva” (DeCesare 2013: 164). Pero para el desarrollo de la vida democrática (SDE_p) la escuela ha de fomentar y *protege* el desarrollo de la SDE_s. Dicho de otra manera, hay elementos propios del SDE_p, es decir, de la vida democrática como la discusión, la participación, la inclusión y el diálogo que son esenciales para el SDE_s, puesto que se requiere el desarrollo de este último para que el primero pueda tener lugar (ibid.: 164).

“SDE_s pretende democratizar la escuela misma, es decir, aumentar las formas y el grado en que el entorno escolar es propicio para la forma de vida democrática y (las) prácticas democráticas.” (Ibid. 165).

Recapitulando, no se trata sólo de educación para la democracia o educación a través de ella, aunque ambas son importantes y en gran medida complementarias. Como insiste Biesta (2007: 747) “la escolarización a través de la democracia puede, por tanto, verse como una forma específica de escolarización para la democracia, en la que se sostiene que la mejor forma de prepararse para la democracia es mediante la participación en la vida democrática misma.”. Y esta participación en la democracia no es una cuestión procedimental, normativa o estandarizable; se trata de un *experimento democrático* y como tal abierto e inconcluso siempre. Vivir la democracia, sentir la democracia y hacer la democracia, de tal manera que “los niños y niñas y estudiantes sean personal democráticas en las escuelas” (Ibid. 750), un proceso abierto que lleva de los intereses individuales a las necesidades colectivas.

“Lo que está siempre en juego en el experimento democrático es, por lo tanto, la cuestión de en qué medida y de qué forma el deseo privado –lo que se desea por individuos o grupos– puede ser soportado como necesidades colectivas –qué se puede considerar deseable a nivel colectivo, dada la pluralidad de necesidades individuales y los recursos siempre limitados” (Biesta, 2016:29).

⁷⁶ SDE significa: Senian Democratic Education (Educación Democrática Deniana).

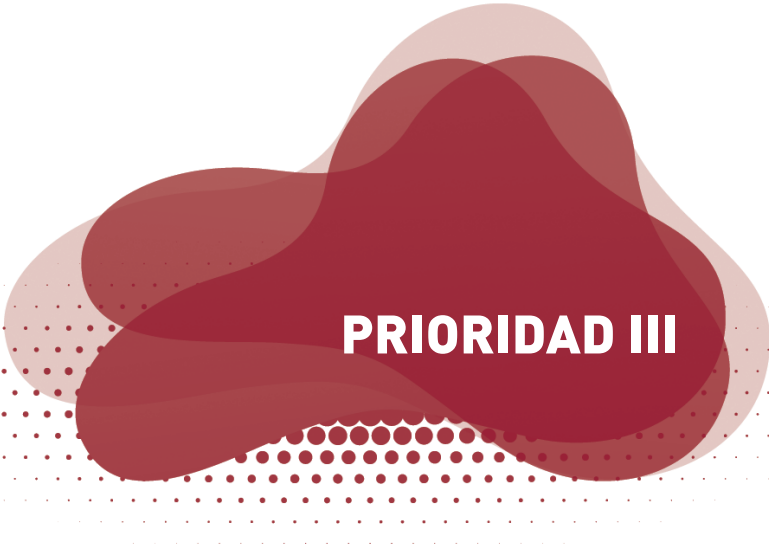
⁷⁷ Los conceptos de *functioning* (funcionamientos), *beings and doing* (seres y haceres), son elementos esenciales del enfoque de las capacidades desarrollado por Amartya Sen (2010) y Martha Nussbaum (2007, 2012).

La vivencia de la democracia es un experimento siempre abierto y en esa medida enormemente frágil que compromete al individuo con la comunidad, con el común. En este sentido es un proceso de transformación y a su vez de aprendizaje (Ibidem.). Niños, niñas y estudiantes, tienen el derecho a la democracia y éste es el sentido central de la justicia democrática. En este punto suele ser normal indicar específicamente qué procedimientos pueden ser utilizados en las escuelas. Existe una amplia literatura en esta dirección (Soder, Goodlad & McMannon, 2001; Apple and Beane 2000; Beane, 2005; Rudduck & Flutter, 2007); pero no es nuestra intención aquí especificar o señalar en concreto qué se debe hacer.

Nuestra intención es ofrecer un marco conceptual que nos sirva para entender la importancia de la justicia democrática y no afirmar o señalar ningún método concreto. Enfatizar el encuentro democrático, la democracia en la escuela y la importancia de que el alumnado sea incluido como participante activo en la vida democrática de la escuela (DeCesare, 2013: 165), son elementos básicos para satisfacer el derecho de todo alumnado a vivir en y participar en democracia. Lo importante es entender y aceptar que la justicia democrática es parte o ha de ser parte esencial de la vida educativa, de la pedagogía y de las escuelas; el método concreto dependerá de las diversas circunstancias y contextos prácticos y materiales en los que tenga lugar el acontecimiento educativo.

Breve conclusión

La consolidación de la democracia tiene en el desarrollo del afecto uno de sus más firmes pilares. Cuando niños y niñas viven en un ambiente en el que se sienten protegidos, queridos y cuidados, tienen la oportunidad de crecer como sujetos independientes, activos, solidarios, y colaboradores. En ese momento, es decir, actuando desde la seguridad individual y colectiva que el afecto proporciona, estamos construyendo y experimentando la democracia. Podemos en nuestras escuelas reclamar que ya existen los procedimientos y los cauces debidos para la participación democrática, podemos justificar nuestros miedos a la participación aferrándonos a una idea normativa, procedimental de la democracia; pero nos estaremos engañando. La democracia en las escuelas necesita la libertad de los sujetos, el intercambio de afectos y el acompañamiento de los adultos. La Justicia Democrática necesita de la Justicia Afectiva y, viceversa, la extensión de los lazos de reconocimiento en la sociedad, el tejer de la solidaridad, el compromiso por la libertad misma, se montan sobre la malla de la participación activa, de la conexión con el otro y sobre la voluntad manifiesta de ser parte de la conformación de la voluntad común y, por ello, de la política democrática.



PRIORIDAD III

EDUCACIÓN COMO DERECHO UNIVERSAL

XAVIER BESALÚ COSTA

MARÍA CAMPS SINTES

JOSÉ RAMÓN MERINO PACHECO

SONIA BLANCO ESQUIVIAS

MARÍA LUZ GONZÁLEZ RODRÍGUEZ

BEATRIZ QUIRÓS MADARIAGA



‘Todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho a desarrollar sus competencias y talentos clave, desde la primera infancia y a lo largo de su escolarización y formación profesional, también en el aprendizaje no formal. El acceso a una educación inclusiva, no segregada y de calidad debe garantizarse, entre otras cosas, mediante un trato no discriminatorio, independientemente del origen racial y étnico, la religión o las creencias, la discapacidad, la nacionalidad, la situación de residencia, el sexo y la orientación sexual.’⁷⁸

La educación y atención a la primera infancia (EAPI) es especialmente beneficiosa para el desarrollo cognitivo, lingüístico y social de los niños y niñas, y los que más se beneficiarían, en nuestro país, de la participación son precisamente los que tienen una tasa de matriculación más baja: niños y niñas con diversidad de capacidades, niños y niñas de grupos desfavorecidos, de origen inmigrante y niñas y niños gitanos.

Como señalábamos en la introducción, el Gobierno se comprometía al cumplimiento de las Recomendaciones que el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas hacía a España:

- impulsar la adopción de medidas que promuevan la universalización de la educación pública infantil en el marco de la futura Estrategia de Desarrollo Sostenible para implementar la Agenda 2030. Y adoptar medidas para garantizar que todos los niños y niñas ejerzan sus derechos a la educación, la autonomía y la participación. (Recomendación 150.143)
- adoptar medidas dirigidas a combatir el abandono y fracaso escolar, en particular, de los niños, niñas y adolescentes de entornos vulnerables y reducir las tasas de repetición y el abandono escolar. (Recomendación 150.144)
- adoptar medidas para realizar políticas de igualdad social y proteger mejor el derecho a la educación de las personas pertenecientes a grupos en situación de vulnerabilidad (emigrantes, población gitana, alumnado con discapacidad o en situación de desventaja socioeducativa), reduciendo la segregación de estos colectivos y dando el apoyo necesario a lo largo de su escolarización. Y ofrecer herramientas para luchar contra el abandono escolar de los jóvenes migrantes en situación de vulnerabilidad. (Recomendación 150.146)

Ante tal emergencia educativa, era necesario que por primera vez en una ley de educación, LOMLOE, los derechos de la infancia sean un principio rector del sistema educativo y el aumento de la equidad una de sus finalidades, que

⁷⁸ EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

queremos ver en la práctica : “el enfoque de derechos de la infancia entre los principios rectores del sistema educativo, según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas (1989), reconociendo el interés superior del menor, su derecho a la educación y la obligación que tiene el Estado de asegurar el cumplimiento efectivo de sus derechos.”⁷⁹

Así mismo la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible señala como uno de sus objetivos ‘garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos’ (ODS4).⁸⁰

Durante la última década, señala José Ramón Merino, se consiguieron grandes avances a la hora de ampliar el acceso a la educación y las tasas de matriculación en las escuelas en todos los niveles, especialmente para las niñas. No obstante, alrededor de 260 millones de niños aún estaban fuera de la escuela en 2018; cerca de una quinta parte de la población mundial de ese grupo de edad (el 17%, exactamente en ese año), y la pandemia que padece el mundo desde marzo de 2020 no ha favorecido que se rebaje ese porcentaje, sino todo lo contrario. Además, más de la mitad de todos los niños, niñas y adolescentes de todo el mundo no están alcanzando los estándares mínimos de competencia en lectura y matemáticas.

Por lo que respecta a nuestro país, podemos considerar cumplido el objetivo de la escolarización plena en el tramo en el que la educación es obligatoria, es decir el que abarca desde los 6 a los 16 años. Incluso el segundo ciclo de Infantil es prácticamente universal. La práctica totalidad de los niños y niñas comprendidos entre los 3 y seis años están también escolarizados, con lo que tendríamos que la franja de edad que incluye desde los tres hasta los 16 años está muy cercana al 100% de escolarización en España. Cumplido el objetivo de escolarización en este tramo de edad, habrá que avanzar en que las condiciones sean las mejores posibles para que la educación sea de calidad.⁸¹

Si el tramo que va de los tres a los 16 años está escolarizado, es importante que nos fijemos en lo que sucede antes y después de esas edades en nuestro

⁷⁹ <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>

⁸⁰ Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: 2015-2030. Op. Cit.

⁸¹ Aunque hay que señalar, que cada curso escolar, se repiten situaciones, sobre todo de niños y niñas en Ceuta y Melilla, por normativa local (empadronamiento, censo...) fácilmente solucionable, para el cumplimiento de la protección internacional y el interés superior del menor recogido en nuestro ordenamiento jurídico, nacional e internacional al que estamos sujetos, y cuya escolarización ha tenido que ser decretada por el MEFP, teniendo las competencias en educación de las dos Ciudades Autónomas. O de menores solos, en edad de escolarización obligatoria que pululan en nuestras ciudades en situación de calle o desprotegidos aún en centros de protección.

Estado, porque ahí se incluyen niños y niñas con deficiencias en su proceso educativo. Hablamos del primer ciclo de educación Infantil y del abandono temprano.

1. ELEMENTOS INDISPENSABLES PARA GARANTIZAR EL DERECHO UNIVERSAL A LA EDUCACIÓN

Xavier Besalú nos recuerda el art. 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de 1948

‘Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos’.

Y el art. 13 del Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales de 1966, que precisa: la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, la enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, incluso la enseñanza secundaria técnica y profesional, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean. apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita, la enseñanza superior debe hacerse, igualmente, accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados y, en particular, por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita, y que debe fomentarse o intensificarse, en la medida de lo posible, la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria.

Los derechos obligan a las administraciones públicas, señala Xavier Besalú, no son opcionales, no deben ser simples aspiraciones o deseos, y deben garantizar su ejercicio a toda la ciudadanía, removiendo los obstáculos que pudieran dificultarlos o impedirlos. El derecho a la educación está perfectamente recogido en el

artículo 27 de la Constitución española de 1978, que contempla, además, en su artículo 9, un principio que pretende hacer efectiva la igualdad de oportunidades:

‘Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.’

Este principio abre las puertas a las políticas de tipo compensatorio que sirvan para reducir la distancia entre las condiciones de que goza la mayoría y las que afectan a las personas y grupos en riesgo de exclusión. El “derecho preferente” de los padres a escoger “el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”, ha sido interpretado por la Constitución española como “el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. Pero este derecho no incluye el mal denominado derecho a la elección de centro, pues se trataría más bien un “interés legítimo” que permite expresar una preferencia, aunque supeditada a determinados supuestos y principios, que no debería constituir un impedimento a esas políticas de carácter compensatorio.

Desde otra perspectiva, el derecho universal a la educación suele pasar por el filtro de la cultura y la identidad dominantes en los distintos estados y eso puede afectar al ejercicio de los derechos de las minorías, tanto en materia de lengua, por ejemplo, como de religión, festividades o costumbres, si se aplica, en nombre de la democracia, la “tiranía de la mayoría”. El objetivo no es que las minorías disfruten de derechos específicos o de determinados privilegios, sino que puedan ejercer plenamente los derechos de los que gozan las mayorías en pie de igualdad. Para ello, los estados deben comprometerse a apoyar aquellos elementos de identidad de las minorías que se encuentren en situación más frágil o marginal para que nada impida a sus miembros el ser ellos mismos.

De la lectura de estos documentos normativos se deduce que garantizar el derecho universal a la educación supone:

La obligatoriedad de disponer de un puesto escolar para todos y cada uno en lo relativo a la instrucción elemental.

La generalización de la enseñanza secundaria y de la instrucción técnica y profesional.

La gratuidad de la instrucción elemental y, progresivamente, como horizonte, de la enseñanza secundaria –incluida la técnica y profesional– y superior.

Implementar políticas de tipo compensatorio. Para el caso español, se han concretado en relación al alumnado “con necesidad específica

de apoyo educativo”, derivadas bien de discapacidad o de trastornos graves de conducta, bien de desigualdades debidas a factores sociales, económicos, culturales, geográficos o étnicos de tipo individual, grupal o territorial (es decir, alumnos pobres, pertenecientes a familias inmigradas extranjeras, minorías nacionales y/o religiosas, gitanos y residentes en barrios marginales y estigmatizados o en pueblos vaciados y/o mal comunicados); y a los mayores de dieciséis años que no hayan completado su formación básica o, dicho de otro modo, que no hayan obtenido el Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

1.1. Provisión de un puesto escolar para el 100% de la población: educación infantil

La Declaración Universal habla de “instrucción elemental”; en cambio, nuestra legislación se refiere a la “educación básica”, diez años de escolaridad de los 6 a los 15 años, que abarcan la educación primaria y la educación secundaria obligatoria, “obligatoria y gratuita para todas las personas”. En cuanto a la educación infantil de 0 a 5 años, solo se dice que “tiene carácter voluntario”. Entendemos que, desde el punto de vista jurídico, la calificación de “básica” va inextricablemente unida a su carácter obligatorio y gratuito; pero, desde una óptica estrictamente científica, difícilmente podría sostenerse que la educación infantil no tuviera también el carácter de básica para el desarrollo de las personas. Además, en el caso español, la escolarización de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años, aun siendo no obligatoria, es hoy superior al 95%.

Así pues, en este ámbito, el reto sería la provisión de puestos escolares para el 100% de la población de 0 a 5 años, sin que fuera necesario eliminar su carácter voluntario, pero sí estableciendo su gratuidad (algo ya muy extendido en su segundo ciclo). Ello implicaría una acción decidida para proveer un número importante de puestos escolares para el primer ciclo, de 0 a 2 años y un presupuesto significativo para garantizar su gratuidad, pues actualmente tanto los públicos –municipales en muchos casos– como los privados se sufragan en parte mediante cuotas a cargo de las familias, lo que hace que muchas de ellas, de bajos ingresos y de entornos vulnerables, no escolaricen a sus hijos hasta los 3 años. Esta sería una medida realmente eficaz para romper con la transmisión intergeneracional de la pobreza, pues es inequívoca la relación entre el capital material e instructivo de las familias y los resultados escolares. Si el capital económico, social y cultural que las familias transmiten a sus hijos es tan determinante, lo lógico sería actuar en y con las familias pobres lo más temprano posible, incluso antes de la entrada de sus hijos en la escuela. Habría que incidir en ellas tanto para propiciar un buen

desarrollo cognitivo como para garantizar una socialización primaria adecuada, lo cual significa trabajar para que niños y niñas tengan una alimentación equilibrada y suficiente, unas condiciones de higiene y de salud normalizadas, una vivienda digna, y un cuidado y una atención afectiva de calidad. Como dice el Relator Especial de Naciones Unidas en su Informe de 2020, es urgente un programa de educación infantil para todos los niños y niñas de 0 a 2 años.

‘Garantizar al menos un año de educación preescolar universal de calidad, haciéndola gratuita y obligatoria, es la recomendación mínima para que todos los países apliquen la Meta 4.2 de los ODS.

El derecho a la educación preescolar gratuita y obligatoria constituye una medida de protección fundamental para apoyar a las niñas y niños pequeños y a sus familias, incluso durante las emergencias y las crisis, como la pandemia de salud COVID-19. Las escuelas proporcionan un entorno seguro en el que reciben estímulos para mejorar su bienestar psicológico y sentar las bases de su desarrollo integral en todos los ámbitos del desarrollo (cognitivo, lingüístico, social, emocional y físico).’⁸²

España muestra una deficiencia de escolarización en el primer tramo de vida que llega hasta los tres años: sólo el 38,2% de los niños y niñas de esa edad tienen algún tipo de atención y la mayoría la reciben en guarderías. Son muy pocas las plazas escolares que existen en el primer ciclo de Infantil en nuestros centros educativos. La recién aprobada LOMLOE incluye en su articulado una apuesta por aumentar las plazas para atender a estas tempranas edades. Así el artículo 15 establece que “se incrementarán progresivamente la oferta de plazas públicas para atender todas las solicitudes de escolarización”, y determina en la disposición adicional tercera que “en el plazo de un año se elaborará un plan de 8 años para la extensión del primer ciclo de educación Infantil para avanzar hacia una oferta pública suficiente y asequible”.

Los Presupuestos Generales del Estado (PGE) para el año 2021, ya en vigor, incluyen una partida presupuestaria para empezar a hacer efectivo lo estipulado en esta última ley orgánica de educación. Son 201 millones de euros que permitirán la creación de 21.794 plazas de titularidad pública en educación infantil, con prioridad para niños y niñas de 1 y 2 años en situación de vulnerabilidad. Cifra aún muy insuficiente si tenemos en cuenta que en el año 2.019 nacieron 360.617 niños en nuestro país, que son los que habría de escolarizarse para el curso 2021/22 sólo en las aulas de 2 años.

⁸² UNESCO (2021) DERECHO A LA EDUCACIÓN PREESCOLAR. Right to pre-primary education: a global study - UNESCO Biblioteca Digital.

Aunque desde la LOGSE las sucesivas leyes hayan reconocido el ciclo 0-3 como un primer ciclo de Educación Infantil, la realidad cuestiona o matiza continuamente su carácter educativo.

En nuestro país, la oferta educativa para niños y niñas de 3 a 6 años es obligatoria (aunque opcional para las familias), es decir, la administración debe garantizar las plazas potenciales suficientes para escolarizar a todos los niños y niñas cuyas familias decidan hacerlo.

Sin embargo, por lo que respecta a la escolarización de 0 a 3 años la realidad es distinta. La oferta suficiente de plazas no es obligatoria por parte de la administración competente, como tampoco lo es para las familias la escolarización de sus hijos e hijas.

La escolarización del tramo 0-3 años es el siguiente reto que tiene por delante nuestro sistema educativo. El avance en este objetivo cumpliría una triple función:

- La primera y más importante, en el aspecto educativo, ya que supone un apoyo incuestionable para el desarrollo posterior del alumnado.
- Contribuiría a eliminar, o al menos, reducir la brecha de género. El cuidado de los hijos menores es una de las razones más poderosas que impiden a la mujer incorporarse – o retrasa su reincorporación- al mundo del trabajo.
- Ayudaría, igualmente a la racionalización del calendario escolar en nuestro país. En España –con la excepción de Cantabria- el calendario escolar viene determinado por las fiestas religiosas, de tal manera que, con frecuencia los periodos lectivos y de descanso están descompensados. Contrasta con el calendario que rige en la casi totalidad de países europeos, con una distribución de los tiempos escolares que obedece a criterios pedagógicos y en los que se suceden periodos de dos meses lectivos, a los que siguen descansos de -al menos- una semana de duración. El curso comienza antes y acaba después, con lo que se reduce el largo periodo de vacaciones estivales que impera desde tiempo inmemorial en la práctica totalidad de los territorios de nuestro país.

La LOMLOE recupera el carácter educativo de esta etapa: ‘la educación infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niñas, niños desde el nacimiento hasta los 6 años de edad’ (art. 12.1 LOMLOE)

Y también estipula que cualquier centro de educación infantil necesitará autorización específica educativa: ‘Los centros que acojan de manera regular durante el calendario escolar a niños y niñas con edades entre cero y seis años deberán ser autorizados por las Administraciones educativas como centros de educación infantil.’ (art. 12.2 LOMLOE)

La coordinación que los equipos de atención temprana realizan, la función docente de maestras y técnicas superiores en educación infantil, son las funciones realmente subrayables de esta etapa. Por ello, el acceso a la misma debería ser universal y gratuita, y las administraciones que tienen las competencias educativas deben actuar para que este objetivo se cumpla en el menor tiempo posible.

El gran impedimento para proceder a un cambio más beneficioso para el bienestar de los niños y niñas y su rendimiento escolar viene determinado por las dificultades que tienen muchas familias para la conciliación laboral. Si la infancia no escolarizada en la actualidad, lo estuviese en un futuro próximo, se habría dado un gran salto que contribuiría a la mejora de nuestra calidad educativa.

Aunque la función socializadora, de detección precoz de necesidades cognitivas, motrices o de desigualdad social es el primer objetivo que esta etapa tiene encomendado, tampoco debemos olvidar la función facilitadora que desempeña de la conciliación familiar y laboral al igual que el resto de etapas educativas. Por lo que es urgente y necesario que exista un plan transversal gubernamental para afrontar el problema de la conciliación laboral y familiar. En una sociedad en que la mujer hace décadas que se ha incorporado al mundo laboral de forma regular, los cuidados no pueden recaer sobre su responsabilidad exclusivamente. Es un tema irresuelto hasta el momento que impacta directamente en esta etapa infantil.

La Confederación Intersindical creó una comisión específica para tratar el tema de la educación infantil y elevar consideraciones y propuestas al respecto en los distintos territorios. María Camps, Coordinadora de la Comisión de educación 0-6 años de la Confederación Intersindical señala los principales hallazgos:

1. Constatamos que la realidad de funcionamiento y de legislación es muy dispar en los distintos territorios.
2. Las plazas ofrecidas por la administración competente son del todo insuficientes para cubrir las necesidades y demanda de la población infantil potencial y real. Esta circunstancia implica y favorece que la oferta privada sea muy elevada.
3. Hay mucha oferta privada, que puede adaptarse a la legislación vigente o no hacerlo en absoluto. En el primer caso estaría reglada y en el segundo caso, no. Ello implica la falta de calidad del servicio y la ausencia de personal titulado.
4. Las cuotas que pagan las familias en las plazas públicas son elevadas. Cuando hablamos de oferta privada, las cuotas son muy elevadas. En ningún caso hablamos de gratuidad.

5. En muchas ocasiones la administración que más implicada está es la administración local (dada su proximidad con la ciudadanía y las necesidades que ésta tiene), cuando las competencias son de ámbito autonómico.
6. Existen decretos que regulan la etapa 0-3 en algunas comunidades. En otras no existen.
7. En muchos territorios, las plazas de oferta asistencial (es decir, no consideradas educativas por no cumplir con los preceptos legislativos) no están reguladas por ningún decreto. Esta circunstancia deja en el limbo estos centros de asistencia a menores de 0-3 años, que funcionan con una simple alta de actividad económica.
8. El colectivo trabajador es eminentemente femenino.
9. Las condiciones laborales de las trabajadoras son deficientes, por horario, calendario, salario y actividad lectiva. El convenio estatal de 0-3 es de los más precarios que existen. Las trabajadoras de centros asistenciales padecen directamente una explotación laboral.
10. Hay una creciente y progresiva externalización-privatización de la etapa 0-3, que contrasta con el ritmo lento en la creación de plazas públicas de 0-3 años.
11. Se han impulsado modelos en algunas comunidades que integran en los centros de infantil - primaria públicos las aulas de 2 años. Sin embargo, esta realidad establece categorías y personal de distinta consideración en un mismo centro.
12. La mayoría de comunidades autónomas no otorgan la condición de personal docente a las trabajadoras de la etapa 0-3, sino la condición de personal laboral.
13. Son pocos los territorios que tienen regulado el tiempo máximo que puede pasar el alumnado en el centro escolar, hecho que provoca que en ocasiones éste se prolongue durante 12 horas.

Y para concretar lo que nos parece prioritario para una educación de calidad en la primera infancia realizamos una serie de recomendaciones⁸³.

Las condiciones laborales de las personas que trabajan en el ámbito de la educación 0-3 años, un colectivo que es casi exclusivamente femenino y que padece unos convenios y unos salarios desde nuestro punto de vista del todo inadecuados e inaceptables para la labor educativa que desempeñan, y con el agravio comparativo con el resto de etapas. Entendemos que también es un

⁸³ recogidas en RECOMENDACIONES.

aspecto a considerar y mejorar para una educación de calidad en la primera infancia y también aportamos algunas recomendaciones que contribuyan a normalizar la etapa educativa infantil e integrarla de lleno en el sistema educativo general.

Uno de los efectos de la pandemia del COVID-19 ha sido la desaparición de la función social que realizaba la escuela y sobre todo la desatención educativa y social a la primera infancia, el colectivo más vulnerable. La escuela cubría, aparte de la cuestión conciliadora, la detección de necesidades sociales, de nutrición, de problemas familiares, de desarrollo cognitivo, de detección precoz de necesidades no detectadas en el ámbito familiar, de socialización, de crecimiento personal, entre otras muchas, que durante meses quedaron desatendidas, ya sea por el cierre temporal de los centros educativos que atendían a la primera infancia, o porque ha habido centros que no han vuelto a abrir sus puertas, o porque las familias han dejado de disponer de ingresos suficientes para sufragar el gasto de la educación temprana de sus hijos e hijas, etc. A ello tenemos que añadir el estrés familiar que toda esta situación ha provocado, por el hecho de tener que permanecer sin salir de casa durante mucho tiempo, con una gran desigualdad de espacios disponibles de una viviendas a otras, compaginando teletrabajo y atención a los hijos e hijas, no poder disponer de ayuda para esos cuidados por parte de terceras personas (entre ellas los abuelos y abuelas), y también por no disponer de la orientación cualitativa que las profesionales de los centros educativos dispensan a las familias para llevar a cabo la tarea educativa de sus hijos e hijas.

Todo lo vivido en la sociedad y en la comunidad educativa particularmente por esta pandemia ha dejado de manifiesto que, la atención educativa a la primera infancia es algo fundamental y necesario, desde todos los puntos de vista, para el desarrollo cognitivo y afectivo de los niños y las niñas, y las políticas públicas deben tener en cuenta esa necesidad y convertirla en una prioridad en el menor plazo posible, incluyendo en estas consideraciones el reconocimiento y dignificación de las condiciones laborales de las profesionales, demasiado tiempo en situación de precariedad, mayoritariamente mujeres, como parte fundamental de la educación de calidad en la primera infancia, eliminando la consideración de ‘guarderías y cuidadoras’.

La educación 0-6 años precisa de un impulso firme y convencido para hacerla universal, gratuita y de calidad.⁸⁴

⁸⁴ LOMLOE, UNA LEY A MEJORAR. Reivindicaciones de STEs-i ante el desarrollo de la LOMLOE https://www.stes.es/wp-content/uploads/2021/02/LOMLOE_UnaLeyAMEjorar_3_ReivindicacionesSTEs_27012021.pdf

1.2. Generalización de la enseñanza secundaria postobligatoria: formación profesional

España tiene uno de los índices de abandono escolar prematuro, es decir, de jóvenes que no siguen en el sistema educativo más allá del tramo obligatorio, más elevados de la Unión Europea. Mientras que el porcentaje de alumnado que cursa alguna de las modalidades del bachillerato sí es acorde con lo que ocurre en los países de nuestro entorno, no ocurre lo mismo con los que cursan ciclos de formación profesional, tanto de grado medio como de grado superior.

La Formación Profesional, la gran olvidada y denigrada del sistema educativo en vez de ser una alternativa más dentro del sistema educativo y una oferta a la que puede acceder todo el alumnado, siempre se ha considerado de segunda, un cajón de sastre donde acaba todo el alumnado que no cumple las expectativas del sistema educativo y que no se les considera capacitados para las enseñanzas superiores. Sin embargo, es una vía formativa muy importante para la integración en el sistema educativo de menores necesitados de educación y de capacitación para ejercer un oficio que les proporcione una vida digna y un futuro profesional. La capacidad integradora en una triple vertiente, educativa, social y empleo, que ejerce la Formación profesional es indispensable. Hace posible para muchas personas, dos de los derechos universales más importantes: el derecho a la educación y el derecho a una vida digna. Derechos que posibilitan otros muchos.

Si hacemos un poco de historia, la Formación Profesional surgió como una opción para formar en aquellas ramas profesionales que necesitaban de un desarrollo práctico que el sistema ordinario no aportaba a este alumnado. Pero este concepto de la FP se fue desvirtuando y dejando paso al concepto de FP como opción para el alumnado menos favorecido. No es una casualidad que se viera reflejado en la sociedad, las clases de nivel económico y cultural más bajo se veían abocadas a llevar a sus hijos, la mayoría chicos en aquellos años, a los estudios de FP. Paradójicamente, esa población denostada ha sido la base del tejido industrial en España y ha ayudado al crecimiento económico.

Si miramos el esquema del sistema educativo español, la Formación Profesional hace de engranaje entre los estudios secundarios y los universitarios y el mundo laboral. Pero también es una garantía para la incorporación al sistema educativo y laboral de miles de jóvenes que, por otras vías, debido a su realidad vital y su condición social, tendrían difícil acceso a una educación y a futuro digno y prometedor. Con los constantes cambios que se intentan hacer en ella, sin mirar la realidad social y laboral que tenemos, no olvidemos el alto número de jóvenes que abandonan los estudios sin ninguna formación ni

cualificación y el número de jóvenes que llegan a nuestro país en busca de una vida mejor, lo que conseguimos es romperlo y se creará un vacío todavía más grande aumentando las diferencias sociales y económicas. Para que un país salga adelante necesitamos tener profesionales bien preparados, cualificados y con capacidad de adaptación a los cambios. Si distorsionamos la FP, en su doble función, perdemos capacidad de salir adelante como país. ¿Por qué muchos titulados universitarios realizan estudios de FP?

Es necesario pararse a pensar en el tipo de profesionales que se necesitan y el tipo de formación que se requiere para ser buen profesional. Debemos darle el valor que le corresponde a la Formación Profesional de tal manera que esté en igualdad de condiciones que el resto de los estudios. Nuestro alumnado debe ver esta opción como una más para su desarrollo personal y profesional, que les capacitará para determinados puestos de trabajo que los estudios universitarios no pueden cubrir, y les proporcionará una educación y un futuro garantizando los Derechos de la Infancia y los distintos tratados internacionales sobre la protección de la Infancia. Esto permitirá que adolescentes y jóvenes tengan más puertas abiertas y más opciones para llegar al mundo laboral con una formación especializada y una educación de la que sentirse orgullosos y orgullosas.

La primera fórmula correctiva sería que el alumnado pudiera permanecer en los centros educativos cursando la Educación Secundaria Obligatoria hasta los 18 años, como prevén las leyes, si eso fuera bueno para ellos y ellas y la oferta educativa se adaptara a sus necesidades. La segunda sería la diversificación, ampliación y distribución geográfica adecuada de los ciclos formativos de las distintas familias profesionales. Estamos ante una oferta insuficiente y no siempre atractiva y congruente con las posibilidades de inserción laboral en el propio entorno y con los intereses de los jóvenes, con el problema añadido del desplazamiento necesario en muchos casos, cuando las posibilidades de hacerlo en transporte público son a menudo onerosas, complicadas o directamente imposibles (una racionalización y potenciación de la red de transporte público es del todo imprescindible para garantizar el acceso a los distintos centros que ofrecen formación profesional en cada provincia o área). También deberían incrementarse los programas de segundas oportunidades y de transición al trabajo para aquellos alumnos y alumnas que no han obtenido, en primera instancia, el graduado en educación secundaria.

1.3. Gratuidad

Anteriormente nos hemos referido a la necesidad de una educación infantil gratuita, desde el primer ciclo, para garantizar el derecho a la educación desde

la base. La legislación española establece la gratuidad de la enseñanza básica (primaria y secundaria obligatoria), tanto para los centros públicos como para los privados concertados (los privados no concertados constituirían una oferta aparte, acorde con la libertad de mercado). No obstante, esa proclamada gratuidad contiene algunos agujeros negros. En primer lugar, la mayoría de centros privados concertados demandan a las familias de sus alumnos y alumnas una matrícula y unas cuotas mensuales obligatorias por distintos conceptos, a veces directamente, a veces a través de fundaciones propias. También un número considerable de centros públicos, sobre todo en determinadas zonas del Estado, demandan aportaciones económicas a las familias, al comenzar el curso, bien directamente, bien a través de las Asociaciones de Familias, para sus gastos corrientes, que justifican por la infradotación económica por parte de las administraciones públicas. Y en uno y otro caso, el concepto de gratuidad manejado es especialmente restrictivo, pues se refiere solo a las clases. A diferencia de lo que ocurre en otros países europeos, ni el material escolar, ni los libros de texto (a excepción de algunas Comunidades Autónomas), ni el comedor escolar, ni las actividades complementarias (salidas, excursiones, colonias escolares, asistencia a conciertos, exposiciones o representaciones, etc.), ni por supuesto las actividades extraescolares (de ayuda al estudio, aprendizaje de lenguas extranjeras, cultivo de las lenguas familiares, actividades artísticas o deportivas...), son gratuitas. Se hace necesaria una concepción más amplia y global de la gratuidad de la enseñanza para que alcance realmente a toda la población.

La CDN reconoce el derecho de todos los niños y niñas a tener el mejor comienzo posible en la vida, a crecer felices y sanos y a desarrollar todo su potencial. Esto incluye el derecho a vivir en un planeta limpio y sano, en un entorno protector y cuidadoso, a relajarse, jugar y disfrutar de actividades culturales y artísticas, y a disfrutar y respetar el entorno natural.⁸⁵

Por otra parte, como propugna por ejemplo el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, si se considera la educación como un factor estratégico para corregir las desigualdades sociales de origen y como un pilar fundamental de la renta básica de que deben gozar todos los ciudadanos, se hace imprescindible extender la gratuidad a la enseñanza postobligatoria y superior. Pero esos últimos años, el camino recorrido en España ha sido justamente a la inversa. En muchas zonas de España, se han implantado cuotas o matrículas obligatorias para cursar determinados ciclos formativos en centros públicos (además del coste del material escolar imprescindible en al-

⁸⁵ EU strategy on the rights of the child. Op. Cit.

gunos casos) y se han incrementado, a menudo de forma abusiva, las tasas universitarias, lo que ha dificultado o impedido a muchos jóvenes el poder seguir formándose.

1.4. Implementación de políticas de tipo compensador

1.4.1. Alumnado con alguna discapacidad, otras capacidades o con algún trastorno grave de conducta

Desde la aprobación de la LISMI⁸⁶ de 1982, se ha recorrido un largo camino cuyo horizonte es la inclusión de todas las personas, independientemente de sus características y condiciones, en el sistema educativo ordinario. Hoy no es así⁸⁷, un porcentaje demasiado elevado de niños y niñas con alguna discapacidad o trastorno grave de conducta todavía se escolariza en escuelas llamadas “especiales” y alguno incluso queda al margen del servicio educativo. El principio de inclusividad, inherente al derecho universal a la educación, implica que sean los recursos los que vayan donde estén escolarizados los alumnos y alumnas y no al revés, porque todos los ciudadanos tienen reconocido el derecho de asistir a la escuela que elijan sus familias entre la oferta disponible. Para ello son imprescindibles medidas (acciones para reducir las barreras de los entornos educativos que pueden obstaculizar el progreso del alumnado y para prevenir las dificultades de aprendizaje) y apoyos (recursos personales, materiales y tecnológicos, y ayudas comunitarias). Podríamos hablar de medidas y apoyos universales, útiles para el 100% del alumnado, por ejemplo, los planes de acogida, de acción tutorial, de orientación, las estructuras flexibles, los grupos heterogéneos, la enseñanza multinivel, etc. De medidas y apoyos adicionales, que permiten focalizar la intervención educativa en el alumnado que las necesiten y que tienen siempre un carácter temporal: programas de diversificación curricular, aulas lingüísticas para el alumnado que desconozca la lengua vehicular de la escuela, atención domiciliaria, aulas hospitalarias, etc. Y también de medidas y apoyos intensivos, apropiadas para aproximadamente un 5% de la población escolar con necesidades educativas especiales, a menudo de carácter permanente, derivadas bien de situaciones de discapacidad (intelectual, motriz, visual, auditiva...) o de trastornos graves de conducta (mental, del espectro autista, enfermedades degenerativas o minoritarias...), y que requieren también de personal especializado.

⁸⁶ Ley de Integración Social de los Minusválidos. (término denostado por la OMS y la ONU).

⁸⁷ La Comisión señala que, a nivel europeo, los niños y niñas con discapacidades o con distintas capacidades, abandonan la escuela antes de tiempo, y son menos los alumnos y alumnas con discapacidades que terminan una carrera universitaria (diferencia de 14,4 puntos porcentuales).

Lo pendiente sobre la inclusión. Todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, tienen derecho a la educación. No a una educación cualquiera, sino a una educación equitativa y de calidad. Un sistema educativo es equitativo y de calidad cuando todas las niñas y todos los niños, y también los jóvenes, se educan juntos formando cada aula una comunidad de convivencia y de aprendizajes. La escuela pública o es una escuela sin exclusiones o no es pública. Es imprescindible que, independientemente del contexto familiar, se respete el derecho fundamental de las niñas y los niños a recibir una educación democrática, laica, justa y equitativa que permita su pleno desarrollo.

Sin embargo, López Melero señala que, la realidad que vivimos refleja el incumplimiento de este derecho fundamental en muchos países donde, muchas niñas y niños, no pueden acceder a la educación o si acceden no tienen una educación de calidad que les permita transformar su situación concreta, aún reconociéndose el derecho a una educación “generalizada”, “obligatoria” y “gratuita”. Son situaciones de pobreza heredada donde las personas sin recursos no logran terminar la educación obligatoria satisfactoriamente y, menos aún, poder continuar su educación en niveles superiores. El sistema educativo excluye, no solo a las personas sin recursos económicos sino a las personas con todo tipo de diversidad que el propio sistema considera “incapaces”.

Tanto es así, que en España existen dos sistemas educativos, uno ordinario para personas a las que el sistema considera “capaces” y otro “especial” para esas personas a las que se les considera “incapaces de aprender” por diversas razones (hándicap, contextos desfavorecidos, diversidad cognitiva, etnia, religión, refugiados, etc) Estos dos sistemas educativos van en contra del artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948), el derecho fundamental a una educación que permita el “pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” ¿Qué pleno desarrollo se puede lograr en un sistema educativo que discrimina y excluye a las personas que se acercan al conocimiento de una forma diferente? ¿O en un sistema en el que existen medidas de atención a la diversidad que impiden que el alumnado aprenda, como las adaptaciones curriculares, originando un techo al aprendizaje? ¿O en un sistema que etiqueta y condena la diversidad? Dentro de este contexto tan desolador ¿qué valores aprende el alumnado cuando viven la diversidad como una lacra social (personas migrantes, con hándicap, personas de contextos desfavorecidos, personas refugiadas...)? ¿Se pueden aprender valores democráticos como la cooperación, la justicia social, la equidad o el respeto viviendo en una escuela donde hay personas que son excluidas?

Cuando hablo de escuela pública, señala Melero, me refiero a la institución donde todas las niñas y todos los niños, también los jóvenes, reciben una educación pública, que combate la desigualdad, respeta las diferencias humanas como valor y derecho y fomenta el pensamiento crítico, concibiendo ésta desde la educación infantil hasta la universidad, con todas las matizaciones que se quieran dar, pero sabiendo que en todos esos niveles educativos la libertad y la igualdad/equidad deben ser los principios por excelencia para unas buenas prácticas inclusivas. Los fundamentos de esta educación pública son los Derechos Humanos (1948) y la Convención de los Derechos de la Infancia (1989) y no depende del ideario de instituciones religiosas o de otra índole que deciden quiénes pueden estar dentro y quienes fuera de ella. La educación pública, lo mismo que la sanidad pública y la justicia pública, son bienes universales que debemos preservar igual que lo debemos hacer con los ríos, las montañas y la naturaleza, en general.

1.4.2. Alumnado de familias extranjeras

Lo primero que hay que dejar claro es que el alumnado de familias inmigrantes extranjeras sufre el mismo tipo de dificultades económicas y culturales que la población autóctona pobre, a la que hay que añadir, sin embargo, el atributo negativo que se les suele asignar, un estigma difícil de borrar, que acaba convirtiendo a sus portadores en una especie de cuerpo extraño y hasta peligroso... Además, deben hacer frente a los obstáculos vinculados a su proceso de adaptación tanto social como escolar a la sociedad de acogida.

Todas las evaluaciones internacionales realizadas concluyen que las puntuaciones escolares obtenidas por el alumnado de origen inmigrante son sensiblemente inferiores a las obtenidas por el alumnado autóctono y también sus tasas de graduación, lo que demuestra que los medios puestos al servicio del éxito escolar de todo el alumnado han sido insuficientes para revertir esta situación. Sabemos que el alumnado de origen africano y latinoamericano está sobrerrepresentado tanto en los centros de Educación Especial como en los programas de segundas oportunidades; en cambio, el alumnado de origen africano no tiene la presencia que le correspondería en las etapas educativas postobligatorias, tanto en bachillerato como en los ciclos formativos de grado superior.

Mención aparte merecen los adolescentes y jóvenes migrantes no acompañados y sin referentes familiares en España. Una de las dificultades primeras con que se encuentran es la regularización de su situación administrativa, a pesar de que la normativa vigente prevea la obtención del permiso de residencia. La legislación española establece también que sean escolarizados, cosa que no siempre se cumple. Caso que se escolaricen, pocos de ellos obtienen la

graduación y el acceso a los programas de Formación Profesional Inicial o de formación ocupacional se ve enormemente dificultado. Las cosas se agravan cuando cumplen la mayoría de edad, pues dejan de estar tutelados por las administraciones y quedan a la intemperie.

1.4.3. Alumnado gitano

Escribe el Movimiento Asociativo Gitano en relación a la escolarización de los niños y niñas gitanos en la educación básica: el 50% asiste regularmente a la escuela y su rendimiento es correcto en un 30%; el 35% muestra un absentismo esporádico, pero su rendimiento es negativo en más de un 60%; un 10% es absentista en grado extremo y, además, suele abandonar la escuela antes de los 14 años; y un 5% no está escolarizado. Es decir, más del 50% del alumnado gitano no consigue alcanzar los objetivos mínimos de la educación básica y no obtiene el graduado en educación secundaria obligatoria; y el absentismo sigue siendo un dato insostenible⁸⁸. Que la mayor parte de familias gitanas reconoce la necesidad de la educación, aunque sigue habiendo un número significativo de ellas que consideran que la escuela es un instrumento a utilizar, pero no un recurso imprescindible. Que prácticamente no hay gitanos en la escuela privada y muy pocos en la privada concertada (7%); y que desgraciadamente algunas escuelas públicas acaban guetizándose, al marcharse o no matricularse gitanos y no gitanos con interés por la escuela y quedar solo con alumnado gitano y no gitano de familias socioeconómicamente pobres y marginales. Que los programas de educación compensatoria tienen una incidencia claramente positiva (becas, profesorado de apoyo, programas de higiene, etc.), pero no solventan los problemas endémicos del alumnado gitano.

Y sugieren las siguientes medidas: evitar la segregación; potenciar la educación infantil facilitando plazas gratuitas, trabajando hábitos de socialización y convivencia y estimulando la confianza y la participación de las familias; enmarcar los programas de educación compensatoria dentro de los programas de desarrollo comunitario; buscar alternativas para quienes abandonan prematuramente el sistema educativo o tienen dificultades graves para graduar; desarrollar una política de educación intercultural, en que lo gitano forme parte igualitaria con el resto de culturas de España.

⁸⁸ A pesar de los recientes avances, el abandono temprano de la educación y la formación sigue representando alrededor del 10 % de los jóvenes de la UE (y más del 60 % entre los jóvenes gitanos) y sólo el 83 % ha completado la educación secundaria superior (sólo el 28 % entre los gitanos). De los niños romaníes que asisten a la escuela primaria, el 44% lo hace en escuelas primarias segregadas, lo que socava sus posibilidades de éxito en las etapas posteriores de la educación. (EU strategy on the rights of the child. Op. Cit).

1.4.4. Alumnado en zonas empobrecidas y estigmatizadas o en pueblos mal conectados

El territorio de residencia es un condicionante extraordinariamente potente para las oportunidades al alcance de las personas que lo habitan. Lo es, en primer lugar, en función de su carácter urbano o rural: en algunas zonas rurales demográficamente débiles y mal comunicadas, el acceso a los servicios de carácter económico, social, cultural y educativo puede verse extraordinariamente mermado. En el ámbito educativo, las posibilidades de una educación infantil normalizada son escasas y la educación primaria a menudo exige desplazamientos largos desde la más tierna infancia con lo que, además, el pueblo queda despojado de un equipamiento cultural de primer orden. El desplazamiento se hace prácticamente inevitable para cursar la educación secundaria obligatoria y las enseñanzas postobligatorias. Además de los inconvenientes y el tiempo requerido, el desarraigo es también una consecuencia de esa realidad. En resumen, las oportunidades educativas distan de ser las mismas para quienes viven en entornos rurales...

Y lo es también dentro de las ciudades y de las grandes áreas metropolitanas en función de su caracterización como barrio, suburbio, urbanización, bloque de pisos o zona pobre o degradada en general. Las condiciones de habitabilidad de las viviendas y el entorno urbano son cada vez más elementos críticos para explicar la existencia de situaciones, colectivos o personas excluidas. Edificios, calles o incluso ciudades enteras son percibidas y etiquetadas como zonas peligrosas, insalubres, abandonadas y esta situación acaba afectando también a las personas que residen en ellas. En estos territorios es prácticamente imposible establecer continuidades entre la escuela y su entorno; carecen de un tejido social mínimo (asociaciones, entidades, espacios de relación, comercios...), las condiciones de las viviendas dificultan en gran manera la vida familiar y la vida de las calles fácilmente puede derivar en un clima de violencia, de miedo, de actividades peligrosas o delictivas. En estos territorios suelen confluir pobreza económica e inmigración extranjera, los dos factores estructurales que más dificultan el ejercicio pleno del derecho a la educación.

1.5. Sin segregación escolar

Evitar la segregación escolar, es decir que los centros educativos de un mismo barrio, pueblo o ciudad, escolaricen mayoritariamente un determinado perfil de alumnado (socioeconómica o culturalmente connotado), que no se corresponda con la composición poblacional de la zona donde se encuentran ubicados, es una prioridad de las políticas educativas señalada desde instancias

diversas. Evitar la existencia de centros guetizados y estigmatizados (aquellos que escolarizan alumnado pobre, en general, y gitanos e inmigrantes extranjeros, en particular) y de centros “santuario” (con alumnado de capital social, económico e instructivo por encima de la media), al menos los que reciben dinero público, pone de manifiesto una realidad profundamente enraizada. La segregación escolar afecta gravemente al rendimiento del sistema, condiciona negativamente las trayectorias, las expectativas y los logros del alumnado más necesitado, no socializa adecuadamente a la ciudadanía, ni fomenta la cohesión social.

Los datos hablan por si solos: para el conjunto de España, los autóctonos se escolarizan en un 69% en la escuela pública; un 24,1% en la privada concertada; y un 6,9% en la privada. Y los extranjeros: un 81,7%, un 13,9% y un 4,4%, respectivamente (en el caso de los africanos, los porcentajes son del 89,9%, del 9,6% y del 0,6% y, en el caso de los americanos del norte, los porcentajes son: 58,3%, 15,1% y 26,6%). Así, pues, casi 12 de cada 100 alumnos escolarizados en centros públicos son extranjeros, mientras que en los centros concertados representan el 5,4%.

La segregación escolar debe combatirse desde una buena planificación urbanística y de vivienda, pero también las políticas educativas tienen su responsabilidad. Una primera constatación es que cuanto más oferta privada –concertada o no– se da en un territorio determinado, más desequilibrada acaba siendo la composición escolar de los distintos centros, lo cual debería conducir, por una parte, a incrementar la oferta pública en dichas zonas y, por otra, a intervenir en las políticas de admisión de alumnado. Y es imprescindible que el “derecho” a la libre elección escolar por parte de las familias esté claramente regulado para evitar que siga siendo otro factor determinante para esa segregación. También juega su papel la lógica competitiva y diferenciadora a la que se ha impelido a los centros, que ha contribuido a mantener o incrementarla.

El Síndic de Greuges de Catalunya, el Defensor del Pueblo, ha sugerido unos cuantos principios y medidas para combatir la segregación escolar: una planificación adecuada de la oferta, con zonas educativas que favorezcan la heterogeneidad social, la apertura de nuevos centros o líneas, la reserva de plazas o la regulación de los ratios; la implicación de todos los centros sostenidos con fondos públicos para evitar los procesos de segregación y concentración escolares; la creación de Oficinas Municipales de Escolarización; garantizar unas condiciones materiales de calidad en todos los centros y evitar la proliferación de aularios prefabricados provisionales; y la buena gestión de la llamada matrícula viva (alumnado que se incorpora al sistema fuera de los plazos establecidos).

‘En los últimos años, la segregación escolar se ha convertido en un problema cada vez mayor para la calidad, equidad y libertad de educación en España. Definimos la segregación escolar como la concentración de un cierto tipo de alumnado en los mismos centros educativos. Una excesiva segregación (o, dicho de otra manera, una baja diversidad) escolar puede convertirse en un problema para la igualdad de oportunidades y la eficiencia del sistema educativo, generando mayor fracaso y abandono en el alumnado y provocando mayores dificultades de gestión en los centros educativos de alta complejidad, desperdiciando así recursos y talento.

Los datos muestran que la segregación socioeconómica en España es muy alta en primaria (solo tras Turquía y Lituania) y se encuentra en la media de la OCDE en secundaria. La segregación en la Comunidad de Madrid ha crecido de forma muy notable y es hoy la comunidad autónoma con mayor segregación y una de las regiones con mayor segregación en toda la OCDE.⁸⁹

1.6. El tiempo no escolar

Aumentar el tiempo educativo. A los chicos de familias con un determinado capital social, económico y cultural les bastan unas pocas horas de escuela, porque sus horas de ocio suelen ser culturalmente enriquecedoras. Pero para los de familias pobres las horas que pasan fuera de la escuela a menudo son de empobrecimiento cultural. De lo que se trata no es de aumentar el tiempo escolar (aunque esa es una medida que ya aplican, en algunas zonas de España, los colegios concertados), sino más bien de crear un ambiente educativo extendido, sin la obsesión del timbre, sin la angustia del programa, sin miedo al suspenso... Si el tiempo educativo es insuficiente para los pobres, la solución pasa por alargarlo, por generar continuidades educativas, que vayan desde las actividades extraescolares hasta el ocio educativo estructurado, pasando por la práctica del deporte o de las diversas artes y acabando con un medio social y urbano sensible a las necesidades e intereses de niños y niñas. No es un objetivo fácil, pues el ámbito no escolar está sumamente privatizado y difícilmente se puede practicar algún deporte organizado o alguna de las artes sin acudir a un club o a alguna escuela que deben autofinanciarse. Además, el tiempo no escolar es mucho: los fines de semana, las vacaciones escolares durante el curso y, muy especialmente, las de verano. Las calles y plazas, en entornos urbanos, tanto si son céntricos como si son marginales, han dejado de ser seguras para la infancia y es vista con recelo su ocupación por parte de adolescentes

⁸⁹ Esade y Save The Children (abril 2021) Diversidad y Libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro.

y jóvenes. En este ámbito la responsabilidad de las administraciones locales es grande, tanto en la organización de actividades de tiempo libre (especialmente en verano) como en la disponibilidad de equipamientos públicos (bibliotecas, escuelas de música y danza, pabellones y campos deportivos...). Es lo que está en la base de los denominados “proyectos educativos de ciudad”, que intentan que instituciones, empresas y equipamientos públicos y privados contemplen la posibilidad de ofrecer actividades e intervenciones educativas; o los programas de las “ciudades educadoras”, que aspiran a pensar el urbanismo, la vida social y la cultura desde la perspectiva educadora tanto para niños y jóvenes como para las personas adultas.

1.7. Un currículo inclusivo y respetuoso con las identidades minoritarias

La escuela ha funcionado siempre sobre la premisa de que la educación es el mejor instrumento para la transmisión de cultura. Por ello, la cultura académica tiene el encargo de sacar a las personas de la ignorancia y el oscurantismo y hacerlas más libres y autónomas. Pero la cultura, toda cultura es, por definición, internamente plural, mientras que el currículum escolar tiene la pretensión de simplificar tanta complejidad. El problema es que esta reelaboración no es nunca neutral, sino profundamente sesgada: sesgada epistemológicamente (domina la racionalidad científico-técnica en detrimento de otras formas válidas de acceso al conocimiento); sesgada también ideológicamente (por un capitalismo entronizado como pensamiento único); y culturalmente (basado en la supremacía occidental, en la preeminencia de un relato claramente eurocéntrico).

Estos últimos años, sin duda alguna, se ha dado una problematización y una crítica sustantiva al currículum oficial, que ha corregido algunas de sus ausencias más significativas y algunas de sus visiones más claramente clasistas, sexistas, racistas u homófobas. Ha habido intentos, por parte de distintas editoriales y otras agencias elaboradoras de materiales escolares, de ofrecer maletas, proyectos, unidades didácticas... que pretendían llenar un vacío claramente diagnosticado. No obstante, sigue habiendo culturas silenciadas en el currículum: las clases trabajadoras, el mundo de la pobreza, el mundo rural y marino, las naciones sin estado, las etnias sin poder, África y Asia, las religiones no cristianas, el agnosticismo y el ateísmo, las mujeres, los jóvenes, las culturas gays, lesbianas, bisexuales y transexuales... También hemos visto formas folklorizantes de incorporación a la vida escolar de lo que, con expresión equívoca, hemos llamado “otras culturas”: aquí entrarían tanto el tratamiento Benetton (la despolitización y estetización de los problemas sociales), como la

denominada “pedagogía del cus-cus”, que se aproxima a los otros solo a través de la gastronomía, las tradiciones (musicales, indumentarias...), o el currículum para turistas (que enfatiza los aspectos más exóticos y llamativos de países y pueblos lejanos).

Una democracia inclusiva y respetuosa con sus minorías debería apostar decididamente por un currículum que contemplara, en pie de igualdad, las distintas lenguas nacionales, las distintas religiones que practican sus ciudadanos, las distintas historias, geografías, tradiciones y formas de vida que configuran las identidades personales y colectivas, para que el derecho a la educación tuviera una lectura equivalente para todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

1.8. Stop al Abandono educativo temprano

Entendemos por abandono educativo temprano el abandono del sistema educativo sin tener ningún título ni ninguna cualificación profesional. Así en el sentido más amplio de esta acepción nos estaríamos refiriendo a todo el alumnado entre 18 y 24 años que no han conseguido el título de ESO, así como aquellos que habiéndolo conseguido no han continuado estudios para alcanzar una formación postobligatoria, ni han completado la segunda etapa de la educación Secundaria, es decir el bachillerato o un ciclo de formación profesional en el caso del sistema educativo español.

En España las cifras del abandono educativo temprano son las más altas de la Unión Europea, el 17,3%, siete puntos por encima de la media. El 13% son chicas frente al 8,4% de la media europea y el 21,4% son chicos frente al 11,9% de la media europea. España es el cuarto país europeo con peores cifras en este aspecto y no ha conseguido cumplir con el Objetivo de la Estrategia Europea 2020 de reducir la tasa a un 15%, con un trato preferencial en comparación con el objetivo de reducirla a un máximo de un 10% a la mayoría del resto de Europa.

Los niños y niñas, adolescentes y jóvenes que viven en hogares con un nivel socioeconómico menor, también tienen una tasa de repetición 5,5 veces superior a los que viven en hogares con más recursos

La LOMLOE también recoge que el Gobierno a fin de alcanzar las metas del objetivo 4 de la Agenda 2030, el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, promoverá durante el periodo de implantación de esta Ley los programas de cooperación territorial como línea estratégica de actuación, con especial atención a mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de educación infantil y en formación profesional, así como

para promover el desarrollo de las competencias, la educación inclusiva, la prevención y reducción del abandono temprano de la educación y la formación, el plurilingüismo, el fortalecimiento de la escuela rural e insular y el desarrollo profesional docente. (Disposición adicional quinta. Prioridades en los Programas de cooperación territorial.)⁹⁰ Para lo que destinará 80 millones de euros para financiar el programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo Educativo (PROA +) en 1800 centros de especial complejidad educativa y 30 millones de euros para la creación de 618 Unidades de Acompañamiento y Orientación Personal y Familiar del alumnado educativamente vulnerable, con el objetivo de luchar contra el abandono y mejorar los resultados educativos.⁹¹

Hay otro aspecto que irrumpió en el debate educativo de nuestro país hace más de un año. Con el auge político y social de fuerzas reaccionarias y el aumento de su influencia en los ámbitos de poder, se intentan cuestionar principios que parecían ya superados. Concretamente dar la entrada en un Gobierno autonómico, y concretamente la responsabilidad en educación, a quien no cree en la educación, con la iniciativa del llamado ‘veto parental o pin parental’ en la Comunidad Autónoma de Murcia va en contra de los Derechos de la Infancia, de nuestro ordenamiento jurídico y del sentido mismo de la educación. Aunque ha sido, de momento, paralizado por sentencia de un tribunal de justicia, la amenaza sigue latente. Lo que, en realidad, no es más que un veto ultraconservador para impedir que los niños y niñas puedan acceder a la ciencia, la cultura y los principios y derechos humanos mundialmente reconocidos por organismos aceptados por la totalidad de países, supone un ataque gravísimo a los derechos de la infancia y concretamente al derecho a la educación. Es uno de los mayores desafíos a los que nos enfrentamos en la actualidad y marcará, de una o de otra manera, lo que podría suceder en nuestras aulas, en nuestra infancia, en los próximos años, si no entendemos que los Derechos de la Infancia son el eje vertebrador de la educación.

Si ya es una anomalía, lo que sucede en nuestro país, que, en los centros privados concertados, es decir sostenidos con fondos públicos, pertenecientes, principalmente a órdenes religiosas, se supedite -en muchos casos- el desarrollo de asignaturas o programas académicos a avatares religiosos, el ‘veto o pin parental’ vendría a consolidar en cualquier centro y en cualquier momento, la supremacía de unos principios contrarios a la educación, conservadores y

⁹⁰ MEFP. LOMLOE (texto consolidado) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>

⁹¹ ACPI (diciembre 2020) Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España. Op. Cit.

reaccionarios. En definitiva, pasaríamos a una situación, queremos pensar hipotética, en la que un profesor de música de un centro religioso tenga que supeditar el estudio del romanticismo o de Mozart, a la preparación del festival de navidad y del mes de las flores, o a que, en cualquier centro público del país, cualquier padre o madre y en cualquier momento, pueda vetar lo que considere que atenta contra sus creencias. Contrario al Pilar Europeo de Derechos Sociales, contrario a la esencia de la Agenda 2030, de los Derechos de la Infancia, que son Derechos Humanos, y de la propia Estrategia Europea sobre los Derechos de la Infancia, lo que nos reta es a seguir comprometidos y trabajando por mejorar la vida y la educación de la infancia.

1.9. La Coeducación. Derecho a una educación con perspectiva feminista

Un último aspecto de nuestros encuentros sobre prioridades de la infancia y que sin duda impacta en la mejora de la vida y la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes es, que la educación debe estar basada en la coeducación. Si queremos una sociedad igualitaria, no discriminatoria e inclusiva. La coeducación se define como: “Enfocar la educación en igualdad, sin diferencia por sexos. Promueve la igualdad fundamentándola en el respeto a la diversidad, la valoración y la visibilización de lo femenino y de lo masculino e impulsando la libertad de elección. Educar en igualdad para lograr personas que participen en una ciudadanía plena en derechos y libertades.” Una sociedad donde no tenga cabida los aspectos discriminatorios por razón de género.

La coeducación es más que una necesidad en el sistema actual, es una obligación por parte de la comunidad educativa. El alumnado tiene que ser capaz de vivir en igualdad en la escuela, en un mundo igualitario sin estereotipos, prejuicios y comportamientos sexistas, donde no exista un modelo de niña y de niño, sino, un modelo de persona valorando sus diferencias y respetando la diversidad.

Los y las docentes junto con las familias juegan un papel esencial en la transmisión de actitudes no sexistas consciente o inconscientemente al alumnado, es una labor que no estará completa sin la participación conjunta de educadoras y educadores y las familias. Es importante que la educación esté en manos de profesorado capaz de aplicar un enfoque de género que crea en un modelo coeducativo, que identifique estereotipos y prejuicios, sea capaz de desmontarlos y se prevengan comportamientos machistas en las aulas, y que, si se detectan, se erradiquen de inmediato.

Hay que trabajar la falta de referentes femeninos en los contenidos curriculares. Hay un vacío histórico de mujeres pensadoras, escritoras, artistas, cien-

tíficas... que están en la Historia de la Humanidad, pero debido a un sistema patriarcal han sido obviadas de los conocimientos que se imparten. Este vacío epistemológico sobre los saberes que las mujeres han aportado al mundo contribuye a crear un rol determinado para las niñas y mujeres, que a lo largo del tiempo ha estado relegada a la crianza de hijos e hijas, tareas de cuidados y del hogar, así como en la obediencia y sumisión a su esposo en un modelo tradicional y patriarcal de familia. Valores como el éxito, la dominación, la independencia y la competitividad vienen seguidas de nombres en MASCULINO.

Preguntarnos qué es lo que hemos y estamos haciendo mal porque continuamos en una sociedad machista y no igualitaria, nos abre el camino a plantearnos la importancia de la coeducación. Todavía no existe una generación educada en igualdad en nuestro país. La educación en igualdad no debe ser una opción en nuestro sistema educativo, sino que debe verse como un derecho.

Debemos exigir a nuestros gobiernos un compromiso con la educación para transformar sociedades ancladas en el pasado y obligarles a que tengan en cuenta a la otra mitad de la población, las mujeres.

La nueva Ley de Educación, LOMLOE, adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual, introduciendo en educación secundaria la orientación educativa y profesional del alumnado con perspectiva inclusiva y no sexista. Se hará efectiva en curso 2021- 2022 e introduce una nueva materia en Primaria y Secundaria sobre valores cívicos y éticos, que se centrarán principalmente en el valor del respeto a la igualdad entre hombres y mujeres. En Bachillerato se incorpora consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que permita prever, detectar y resolver posibles situaciones de violencia. Esperamos que la puesta en práctica de esta Ley sea efectiva y no se quede en una simple declaración de intenciones. Es un paso grande e importante que hace que tengamos, al menos, una esperanza de un cambio generacional tan importante en nuestra sociedad.

Los libros de texto y materiales curriculares juegan un papel importante a la hora de construir el valor de la igualdad. Las Administraciones públicas tienen el mandato de desarrollar un currículo donde se recoja la aportación de las mujeres al conocimiento y progreso de la humanidad, fomentar la inclusión y proteger la igualdad real entre niñas y niños. Los Proyectos Educativos de los centros deberán incluir y justificar las medidas desarrolladas para eliminar y prevenir la violencia de género, fomentar el respeto por las diferentes culturas, sexualidades y su diversidad.

La Estrategia Europea sobre los Derechos de la Infancia invita a los Estados miembros a fomentar la participación de los niños, y especialmente de las niñas, en los estudios de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEAM) y dismantelar los estereotipos de género en este campo para garantizar la igualdad de oportunidades en el mercado laboral digital.⁹²

Si hablamos de coeducación no debemos olvidar un programa pionero en España, el Programa Skolae, programa coeducativo para el Gobierno de Navarra: “SKOLAE propone a lo largo de todas las etapas educativas, analizar, corregir y compensar actitudes y comportamientos que no conducen a la igualdad, además de mostrar e identificar aquellas actitudes y comportamientos que nos ayudarán a conseguirla”

Fue un Programa que se vio envuelto en polémica desde sus inicios como programa piloto en el curso 2017-2018 en Navarra. Después de publicar sus contenidos y materiales en educación afectivo-sexual, algunos padres y madres se quejaron y se pronunciaron en su derecho a educar a sus hijas e hijos en sus propios valores. Así, optaron por denunciar dicho programa familias de dos colegios de Pamplona. Tras un proceso jurídico, la Justicia navarra declaró nula la implantación de dicho programa por un error de tramitación por el Gobierno de Navarra. La implantación de este Programa deberá partir de cero en su Tramitación si se quiere implantar legalmente en todas las etapas educativas.

La UNESCO lo premió y lo definió como “un programa holístico que desmonta los estereotipos de género y crea un ámbito de igualdad para todas las edades en las aulas”.

Del mismo interés es la Asociación Clavico, cuyo principal objetivo es el de unir a personas coeducadoras, ideas y estrategias para llevar realmente a las aulas, documentos y ponencias que sirvan para la formación del profesorado en coeducación. En 2020 se realizó su III Congreso, virtual debido al COVID-19, que contó con gran participación de docentes de todas partes de España.

En la Confederación de STEs y dirigido y realizado desde la Organización de Mujeres de la Confederación Intersindical, todos los años realizamos un calendario coeducativo. Este calendario está dedicado a mujeres que han sido partícipes en la construcción de la Historia de la Humanidad en todos sus ámbitos y no han sido reconocidas. En este proyecto trabajamos una batería de actividades enmarcadas con un tema monográfico previamente seleccionado. para todas las etapas educativas.⁹³

⁹² Ver ANEXO II 1.

⁹³ Contamos con gran cantidad de materiales coeducativos que se pueden consultar y descargar en nuestra página web: <https://organizaciondemujeres.org/>

Estamos ante un panorama esperanzador para la coeducación con la nueva ley de educación LOMLOE que solo pedimos se haga un seguimiento de su desarrollo en las distintas Comunidades Autónomas con las modificaciones curriculares correspondientes y que las Consejerías de Educación territoriales y centros educativos lo apliquen de forma inmediata se les acompañe para su implementación y rendición de cuentas al respecto., pues es de sobra conocido la resistencia de algunos partidos políticos al reconocimiento de la igualdad y la diversidad.

Simone de Beauvoir, decía que el problema de la mujer siempre ha sido un problema de hombres y es que la desigualdad no es algo de mujeres, sino de hombres, por eso la importancia de la educación, de la coeducación, de hacerlo en igualdad porque transforma vidas, desmonta sistemas y no podemos mirar para otro lado, porque todas y todos somos parte del problema y por tanto, debemos participar en su solución.

1.9.1. Las redes sociales: sororidad y empoderamiento de adolescentes y jóvenes

Las redes sociales son interpretadas “como espacios de colectividad que favorecen los usos comunicativos y los modos de interacción de los movimientos sociales”. Responden a nuevas vías útiles para el movimiento feminista por su capacidad de organización, difusión e interacción entre iguales. Las adolescentes han encontrado en las redes sociales una vía de conocimiento feminista que hasta no hace mucho desconocían, la información llega desde varias fuentes y la unión de las mujeres es cada vez más latente e inmediata. Ejemplo de ello son las movilizaciones protagonizadas por mujeres en diferentes partes del mundo, como fue el Tren de la Libertad, la Marcha Estatal contra las Violencias Machistas, las manifestaciones del 8 de marzo, las campañas del #MeToo, el #NiUnaMenos, entre otras. La inmediatez y el apoyo entre mujeres alcanza unas dimensiones que no serían posibles sin las nuevas tecnologías.

Nuestras jóvenes y nuestros jóvenes cada vez son más feministas⁹⁴: en el año 2017 se consideraba que el 34,8% de la población entre 15 a 29 años, lo era. En 2019 el porcentaje ascendió al 49%, según el Barómetro Juventud y Género 2019 del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud de la FAD. El mítico “las niñas quieren ser princesas” ha cambiado, por las niñas quieren ser ‘Alcal-

⁹⁴ INJUVE. (2020) Informe Juventud en España. ‘el concepto “feminismo” aún genera ciertas reticencias y no es tan cercano al colectivo joven como lo es la igualdad de género. Esto puede deberse, como señala la literatura, a que el feminismo se concibe como una lucha ligada a la militancia en movimientos de base, e, incluso, a consignas radicales (Gutiérrez, Mena y Calvo, 2019). Aun así, la identificación con el feminismo por parte de las mujeres es muy elevada y seguramente haya aumentado en estos últimos años’. (p. 261).

desas', como veíamos en la pancartas del 8 de marzo, guerreras y luchadoras por su igualdad, dignidad y respeto.

Las redes sociales y el activismo de diferentes grupos feministas han facilitado en las adolescentes y jóvenes el concepto, afecto, la fuerza, de la sororidad, entendida como una relación de hermandad y solidaridad entre las mujeres para crear apoyo que empuje a cambios sociales, para lograr la igualdad. Se fomenta y reivindica la complicidad femenina: "el yo te entiendo" "yo te apoyo" "te ayudo" "denuncia", etc. impensable para muchas adolescentes y jóvenes hace tiempo, en el que el aislamiento y la soledad ante circunstancias de acoso y violencias machistas, provocaban el silencio y la resignación de la víctima.

Esta misma sororidad hace que las adolescentes y mujeres jóvenes entiendan y fomenten su empoderamiento a través de las redes sociales frente a una sociedad patriarcal. Las redes sociales son percibidas por el activismo feminista "como medios donde poder organizar protestas, movilizar el apoyo a determinadas causas, crear procesos de identificación colectiva, la difusión de voces críticas y visiones alternativas de la realidad". Actualmente, existen en las redes sociales determinados grupos, plataformas o personas individuales que fomentan el feminismo a través de sus contenidos y comentarios. Las redes más utilizadas para estos contenidos son: Facebook, Twitter e Instagram. Algunas de estas webs: -Barbijaputa, feminista siempre, feminista ilustrada, feminismos, voces feministas, brujas feministas, etc., proliferan en las redes por todo el mundo porque el feminismo ha llegado más combativo que nunca gracias a la inmediatez de la información y difusión, que nos permiten las redes sociales. Empatizar y ayudar a otras adolescentes y mujeres jóvenes que se encuentran ante una violencia machista, es mucho más fácil. Utilizar las redes sociales para inspirar y estar en la vanguardia de la concienciación sobre las crisis de la naturaleza y el cambio climático, la discriminación y la injusticia, el conocimiento y difusión de los derechos de la infancia se presenta como una herramienta de gran impacto que puede contribuir a mejorar la vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los que tenemos mucho que aprender.



RECOMENDACIONES

**RECOMENDACIONES
Y OBSERVACIONES
PARA MEJORAR LA VIDA
Y LA EDUCACIÓN
DE NIÑOS, NIÑAS,
ADOLESCENTES Y JÓVENES**



Estas recomendaciones no se agotan con las 115 aquí propuestas, fruto del análisis, la creatividad y el diálogo sobre tres Prioridades identificadas por un grupo pequeño de gente. Uno por uno, los derechos de la infancia negados, además de recogerse en grandes declaraciones de intenciones y en nuestro ordenamiento jurídico su garantía, debe provocarnos tal inquietud que, juntarnos a pensar cómo mejorar la vida de las personas que sufren y están a nuestro lado, ofreciendo respuestas, es la forma natural de sentirnos parte de este proyecto común que es la humanidad. Con esta AGENDA DE LA INFANCIA, no acaba nada, sino que comienza todo y es nuestra contribución que, ayudará sin duda a las Administraciones Públicas, a elaborar políticas públicas que garanticen a la infancia vivir su infancia y al resto de la sociedad encontrarnos con la humanidad. Pequeños grupos de gente enorme, por todas partes, creando grandes ideas para que las buenas políticas públicas las hagan realidad.

PRIORIDAD I

Contra la pobreza infantil

1. Aplicación de la Declaración de los Derechos de la Infancia (1989) a través de políticas, proyectos o programas que respondan a las necesidades y expectativas en los diversos contextos: familia, escuela y sociedad.
2. Reconocimiento de la infancia, de niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de pleno derecho, con identidad propia, por tanto, tiene que oírse su voz en las instituciones sociales. Tenerlos en cuenta a la hora de la planificación de la vida ciudadana. Es necesario pensar en la infancia como sujetos titulares de derechos en el presente y no para cuando cumplan la mayoría de edad. Su bienestar, la felicidad de la infancia, su desarrollo armónico no es algo que se conseguirá en un futuro, sino que es un reto ahora y los adultos tenemos que cambiar nuestra mirada con respecto a esto.
3. Necesidad de construir otras políticas públicas para erradicar la pobreza y las desigualdades en la infancia.
4. Acceso a viviendas asequibles y dignas. Imprescindible exigir un parque público de viviendas sociales y ayudas al alquiler. Reclamar a todas nuestras Administraciones Locales que soliciten la devolución de todos y cada uno de los edificios, pisos y bienes públicos que se haya inmatriculado la Iglesia a titularidad pública, en gran parte vacíos o de escaso uso, para ponerlos a disposición de las necesidades de toda la comunidad y especialmente de aquellas personas más vulnerables con menores a su cargo en el municipio.

5. Reforzar la atención primaria de salud a todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes más vulnerables y especialmente, con el impacto de las situaciones vividas durante la pandemia y post pandemia COVID-19, reforzar la salud mental de adolescentes y jóvenes en situación de especial vulnerabilidad.
6. La escuela, el Instituto, es la institución clave en los municipios, pero también en los barrios de las ciudades que en coordinación con la Administración local pueden presentar proyectos para mejorar la cohesión social y puedan ser susceptibles de recibir Fondos FEDER, sobre todo aquellos que están en zonas y barrios deprimidos, empobrecidos y aislados colaborando para detectar, identificar y activar de forma inmediata las ayudas a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con privación material severa. La figura de un 'Mediador de Alertas' podría ser de mucha utilidad.
7. Comedor escolar gratuito para todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y prioritariamente los más vulnerables. Apoyar la agricultura ecológica y de cercanía, todas las aulas contarán con cestas de frutas a libre disposición para el alumnado en los recreos y a la salida del colegio.
8. Gestionar con las Asociaciones de Madres y Padres (entendida la inclusión de cualquier tipo de familia) y con la Administración local el acceso libre y gratuito a pistas e instalaciones deportivas de los Centros educativos facilitando el encuentro de adolescentes y jóvenes y el desarrollo de actividades deportivas.
9. 'Tarjeta Joven Cultural' con una serie de puntos (trimestral, anual...) para acceder a cines, gimnasios, teatros, museos...de libre disposición para adolescentes y jóvenes vulnerables, de libre disposición según sus preferencias. El acceso al ocio y la cultura no puede ser un privilegio.
10. Alojamientos asequibles para estudiantes y jóvenes que tienen que desplazarse desde su residencia habitual a una ciudad donde poder continuar sus estudios. Gratuitos para los más vulnerables.
11. Transporte gratuito para niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18, y asequibles para mayores de 18 en situación de vulnerabilidad.
12. Un banco público que gestione los fondos europeos destinados a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes pobres y sus familias como El Fondo Social Europeo + que asegure que todo el dinero se invierte para este fin y no se pierden porcentajes en comisiones ni gestiones con ánimo de lucro. Que gestione también las herramientas acordadas para las entregas dinerarias directas pactadas con la Administración, tarjetas o

aplicaciones móviles para pagar en supermercados o tiendas de barrio o cualquier otro servicio básico, como cualquier otra persona.

13. Formar al personal de la Administración local y autonómica para saber de qué hablamos cuando hablamos de pobreza infantil y cómo se facilitarán todas las gestiones para solicitar ayudas de emergencia, básicas para toda la infancia y las familias en riesgo de pobreza, así como a adolescentes y jóvenes solos sin referentes familiares. Simplificar la burocracia, el cobro de tasas, facilitando el acceso a los servicios básicos. Saber situar su trabajo en el marco del Pilar Europeo de Derechos Sociales, en la Estrategia Europea sobre Derechos de la Infancia para mejorar la vida de las personas.
14. Elaborar toda la información relativa a la Garantía Europea Infantil y difundirla en los centros educativos a las familias, a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con las versiones adaptadas a un lenguaje sencillo para tener acceso a todas las medidas disponibles.
15. Llevar a cabo estudios/investigaciones teniendo en cuenta características específicas de la infancia (edad, etnia, género, nivel socioeconómico, contexto cultural, etc.,) que puedan ofrecer indicadores de cómo mejorar la calidad de vida de la infancia., identificar factores de riesgo y elaborar medidas de apoyo óptimo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes víctimas de la pobreza infantil, de violencia viral, de trata con fines de cualquier tipo de explotación (sexual, viral, trabajo forzado, mendicidad, venta de sustancias...)
16. Re-imaginar o re-inventar un mundo mejor donde la infancia participe en la defensa de sus derechos. Un mundo inclusivo donde las niñas y los niños tengan reconocida su voz en cualquier iniciativa o movimiento social que se produzca. Es de justicia social que la infancia tenga voz en todas las instituciones.

Algunas acciones que podemos impulsar desde los centros educativos y desde nuestras organizaciones sindicales.

17. Los centros educativos deben tener planes de detección y actuación frente a la pobreza y la exclusión social y educativa. Las distintas administraciones, estatal, autonómica y local deben tener Planes municipales, autonómicos y estatal, que impidan vivir en la privación material severa a niños, niñas, adolescentes y jóvenes y erradicar las situaciones de pobreza y reproducción de la misma de padres a hijos con todas las medidas a su alcance a corto, a medio y a largo plazo, que de es-

tabilidad a las familias. Mejorar, si ya existe una herramienta similar, ampliando personal y recursos.

18. Es importante detectar precozmente posibles necesidades educativas asociadas a la pobreza y la exclusión (adaptada a la especificidad de las características de cada Comunidad Autónoma o Ciudad Autónoma), pues en muchas ocasiones las familias tienden a esconder su situación por miedo al maltrato institucional.
19. Establecer los cauces de comunicación, coordinación y trabajo en red dentro del centro y con otros servicios educativos y sociales, formales y no formales, así como con las familias.
20. Establecer qué recursos son necesarios para el apoyo a este alumnado, saber cuáles tenemos y qué vamos a hacer para conseguir los que no tenemos. Establecer recursos de apoyo educativo inclusivos que no pongan la segregación en los centros o los refuerzos fuera del horario escolar.
21. Dotar a este alumnado de las habilidades emocionales, sociales y de comunicación que van a necesitar para la superación de sus dificultades, con información y acompañamiento en el proceso de petición de ayudas, dentro y fuera del centro educativo facilitando la acción inmediata sobre esa situación y la inclusión en un plan de estabilidad familiar y hacer posible la resiliencia.
22. El acompañamiento a las familias en la búsqueda de recursos desde una mirada respetuosa y no crítica.
23. Formar al profesorado en Derechos de la Infancia y en el reconocimiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes como sujetos de pleno derecho, para saber de qué hablamos cuando hablamos de pobreza infantil y cómo se facilitarán todas las gestiones para solicitar ayudas de emergencia, básicas para toda la infancia y las familias en riesgo de pobreza, así como a adolescentes y jóvenes solos sin referentes familiares.
24. Elaborar con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes la información sobre la Garantía Europea Infantil y la Garantía Juvenil, difundirla y tenerla en lugar visible y de fácil acceso a lo largo del curso. Dar a conocer las medidas que se hayan acordado a nivel municipal y elaborar otras nuevas desde las escuelas e institutos por el propio alumnado y dónde acudir, identificar a la persona encargada, para prevenir y mejorar la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en nuestros centros, en nuestros barrios y en nuestras ciudades. Ellos y ellas también pueden ser 'Mediadores de Alertas' en sus escuelas o institutos.

25. La creación de redes de apoyo mutuo desde nuestros sindicatos y desde nuestros centros. Un ejemplo es la que se creó en Cantabria en los primeros momentos de la pandemia y que impulsó nuestro sindicato STEC Cantabria. Muchas veces contamos con la infraestructura y los recursos necesarios para promover e impulsar este tipo de redes. En este caso, nos encargamos de facilitar alimentación y cubrir otras necesidades básicas como la distribución de material didáctico, de ordenadores de los centros o la creación de una aplicación para compartir el wifi entre vecinos y vecinas. Tras esta experiencia todos los Ayuntamientos deben tener red Wifi de alta velocidad disponible en todo el municipio y los centros educativos su app móvil y otros dispositivos y asegurarse de contribuir a prevenir la brecha digital también entre las familias.
26. Los centros educativos deben estar abiertos al barrio, es decir, en este caso ofrecer la oportunidad de desarrollar las competencias digitales básicas no solo al alumnado, también a las familias y de las personas que viven en el barrio y una mínima alfabetización mediática para ser capaces de evaluar críticamente los contenidos o el material abusivo. El alumnado de los cursos más avanzados también pueden ser protagonistas de esta interacción. O crear centros con recursos educativos con esa finalidad y personal cualificado.
27. La exigencia de la gratuidad de la educación desde nuestros centros y desde nuestras organizaciones sindicales. Seguimos asistiendo a la imposición de cuotas en los centros privados concertados de manera prácticamente generalizada. Incluso en los centros públicos, en ocasiones, se pide dinero para material fungible y didáctico, pagos para excursiones u otras tasas recurrentes que recaen en las familias y que provocan aún mayores situaciones de desigualdad alejándonos de un modelo de escuela pública gratuita y de calidad. Exención del pago de cualquier tipo de tasas para obtención de titulaciones, y pruebas de acceso a la Universidad para los estudiantes en riesgo de exclusión. Estas y otras muchísimas actuaciones contribuyen con la igualdad de oportunidades, permiten transformar nuestros pueblos y barrios y hacen de nuestra profesión un elemento de lucha contra la pobreza y la exclusión social.
28. La eliminación de los deberes como parte del aprendizaje, al menos en Infantil y Primaria, vinculado a la posibilidad de crear un ambiente educativo extendido para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en riesgo de pobreza y exclusión, sin la obsesión del timbre, sin la angustia del programa, sin miedo al suspenso, generando continuidades educativas,

- que vayan desde las actividades extraescolares hasta el ocio educativo estructurado, pasando por la práctica del deporte o de las diversas artes.
29. La eliminación de los planes de mejora del rendimiento como base de la segregación en los centros que suponen la condena definitiva para el alumnado en situación de pobreza o exclusión social.

Infancia libre de violencias

30. Garantizar la obligación de la ONU de eliminar la violencia contra las niñas y los niños, y también de los jóvenes, y el pleno reconocimiento de respeto por su integridad física y personal para prevenir cualquier forma de violencia contra ellos incluidos en los conflictos armados. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que solo han conocido en su vida la violencia en los territorios palestinos ocupados por Israel, también tienen derecho a vivir en paz y crecer felices disfrutando de sus derechos.
31. Que todos los gobiernos del mundo tomen en serio su responsabilidad en garantizar los derechos de la infancia y erradicar la violencia que sufren niños, niñas, adolescentes y jóvenes aplicando los principios de la Convención de los Derechos de la Infancia (1989).
32. Llevar a cabo investigaciones rigurosas en los contextos familiares, escolares y en otras instituciones sociales para poner de manifiesto la violencia a que se ve sometida la infancia en estos contextos.
33. Investigaciones que pongan de manifiesto los indicadores que producen infelicidad en la infancia y adolescencia y poder detectarla, prevenirla y combatirla.

Medidas específicas de protección frente a la violencia institucional

34. Considerar la violencia institucional como una forma más de violencia contra la infancia.
35. Garantizar que los modelos educativos se basen en el respeto al progreso y las necesidades y derechos de cada niño o niña, en formas de disciplina positiva y no punitiva, garantizando que los profesionales que intervienen en los recursos residenciales para la atención de niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan la adecuada cualificación y capacitación.
36. Evitar la presencia de vigilantes de seguridad en los recursos residenciales y, en cualquier caso, limitar su intervención a la seguridad del acceso al centro y a sus instalaciones.

37. Dotar al sistema de protección de los recursos necesarios y la formación continua y especializada para prevenir, detectar e intervenir en los casos de niños y niñas posibles víctimas de explotación sexual, laboral, trata, tráfico, etc.
38. Reforzar los mecanismos externos de prevención de la violencia institucional como el Ministerio Fiscal y el Defensor del Pueblo, este último también en su función como Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura.
39. Establecer mecanismos de denuncia y procesos judiciales posteriores seguros, eficaces, confidenciales, adaptados y accesibles a la Infancia. Estos mecanismos deben garantizar, al menos:
 - (i) que cualquier indicio de violencia institucional contra los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sea comunicado al Ministerio Fiscal,
 - (ii) el acompañamiento a las víctimas al centro de salud u hospital (que emita el correspondiente parte de lesiones);
 - (iii) que se acompaña y asista a los niños y niñas que quieran denunciar, despejando cualquier obstáculo procesal y cualquier conflicto de interés con sus tutores (nombrando un defensor judicial),
 - (iv) la asistencia letrada a la víctima desde el mismo momento de la denuncia;
 - (v) la asistencia y acompañamiento del niño o niña, si así lo desea, por una persona de su confianza durante todo el proceso ante las autoridades judiciales, policiales o administrativas;
 - (vi) la asistencia de un intérprete de la lengua materna del niño o niñas durante todas las actuaciones y
 - (vii) la adopción de inmediatas medidas de protección que impidan que la víctima siga conviviendo o teniendo contacto con el supuesto agresor.
40. Evitar la revictimización de los niños, niñas y adolescentes.
41. Garantizar la formación especializada en enfoque de derechos de la infancia de los agentes encargados de la tramitación de las denuncias.
42. Crear un Plan para prevenir actuaciones de la administración, discursos y cualquier otro tipo de acto que criminalice, discrimine y dé lugar a la propagación de discursos de odio contra los niños y niñas que llegan solos y solas a España.
43. Realizar investigaciones en profundidad sobre la violencia institucional en los sistemas de protección a la infancia y sobre las causas y conse-

cuencias de la desaparición de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que han pasado por el sistema de protección.

Medidas para la mejora de los sistemas de protección a la infancia

44. Garantizar la seguridad jurídica y emocional de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, haciendo efectiva la tutela desde su acceso al sistema de protección y evitando la prolongación de las medidas provisionales.
45. Asegurar la participación de los niños, niñas y jóvenes, de modo que se respete su derecho a ser oído, garantizando que su opinión sea tenida en cuenta en las decisiones que le afecten.
46. Garantizar que ningún niño o niña documentado con acta de nacimiento o cualquier documento original que acredite su edad y/o identidad, expedido por las Autoridades de su país de origen, cuya invalidez no haya sido establecida mediante el correspondiente procedimiento contradictorio, sea derivado a la Fiscalía y sometido a un procedimiento de determinación de su edad.
47. Asegurar que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes bajo la guarda y/o tutela de la entidad pública de protección son documentados con pasaporte o documentos equivalentes de identidad por los Consulados y Embajadas de sus países de origen en España y, en caso de que no sea posible, con cédula de inscripción.
48. Eliminar los macrocentros y los centros exclusivos para extranjeros, fomentando la creación de recursos de menor tamaño y los acogimientos familiares.
49. Garantizar la transparencia en las actuaciones de la entidad pública de protección.
50. Establecer un programa reforzado que vele por el estado psíquico y emocional de los niños, niñas y adolescentes, dirigido a proteger y garantizar su integridad psicológica, y centrado en sus problemáticas específicas y situaciones de riesgo a las que habitualmente se enfrentan.
51. Garantizar y exigir la formación continua y especializada en un enfoque de derechos de infancia sobre la base de la Convención de Derechos del Niño de las Naciones Unidas y las Observaciones Generales del Comité a todos los profesionales del sistema de protección (técnicos, equipo educativo y directivo) y de otras instituciones que puedan intervenir con menores de edad.
52. Asegurar el apoyo social a los jóvenes tutelados tras el cumplimiento de los 18 años a través de Programas de acompañamiento a la vida adulta.

53. Si el Gobierno quiere realmente mejorar la vida de estos niños y niñas, debe: Actuar conforme a la Proposición No de Ley N° 161/001190 y 161/002170, aprobada por la Comisión de Infancia del Congreso de los Diputados en noviembre 2017 y estaban en la oposición:
- Derogar inmediatamente el Protocolo Marco para Menores Extranjeros no Acompañados.
 - Modificar el art. 35 de la Ley de Extranjería para trasladar la competencia sobre la determinación de la edad al poder judicial y no dejarlo en manos de la Fiscalía.
 - Establecer un procedimiento de determinación de la edad que garantice la asistencia letrada y el derecho a ser oído, en el que la decisión sobre la edad sea recurrible directamente en vía judicial, se dé validez a los documentos originales de los países de origen de los niños y niñas salvo prueba en contrario, y en el que no se puedan realizar pruebas médicas a niños documentados y en ningún caso, pruebas como los desnudos integrales y la exploración de los genitales, tal y como establece la ya asentada Jurisprudencia del Tribunal Supremo y las recomendaciones del Defensor del Pueblo y los Dictámenes del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas.
54. Y, si el Gobierno quiere que se dejen de vulnerar los derechos de estos niños y niñas a nivel institucional, debe: Asegurar que las Comunidades Autónomas que declaran el desamparo y asumen la tutela inmediata de estos niños, cuenten con recursos suficientes para cubrir sus necesidades, tramiten sus autorizaciones de residencia conforme a la ley y los profesionales que atienden a estos niños y niñas les tratan conforme a la Convención de los Derechos del Niño.
55. Implantar inmediatamente sistemas de prevención, detección, denuncia, intervención y reparación de situaciones de violencia en los centros de protección y reforma, que incluyan mecanismos de denuncia accesibles a los niños y niñas y designación automática de abogado de oficio.
56. Reformar el artículo 35 de la Ley 4/2000 de Extranjería o aprobar la modificación de su Reglamento para incluir la concesión automática de la autorización de residencia y trabajo a todos los niños y niñas al cumplir 16 años, con el Interés Superior del Menor como guía de actuación en la regularización de todos los menores extranjeros y jóvenes extutelados, y la compatibilidad de la solicitud de asilo con el régimen general de Extranjería, de acuerdo con las recomendaciones del Defensor del Pueblo.

57. El Gobierno debe dar cumplimiento inmediato a las medidas provisionales y a los Dictámenes del Comité de Derechos del Niño, de acuerdo con sus obligaciones internacionales.
58. Establecer un procedimiento administrativo en el que se pueda reclamar a la Administración el cumplimiento de las medidas y dictámenes de los órganos de Tratados de Naciones Unidas.

Los Derechos de la Infancia son Derechos Humanos

59. Los gobiernos del mundo deben garantizar el cumplimiento de los Derechos Humanos (1948) y la Declaración de los Derechos de la Infancia (1989) para recuperar lo que de humano ha perdido la humanidad y el resto del ordenamiento jurídico internacional relativo a la infancia.
60. La situación de pandemia que azota al mundo nos debe hacer pensar la barbarie a la que hemos llegado y tomar conciencia que estamos en el momento de construir otro orden mundial, el problema es saber elegir el camino correcto o seguir en el modelo desenfrenado del neoliberalismo (desarrollo económico) o el de la bondad y generosidad de la humanidad (desarrollo humano).
61. Hacer efectivo, a través de acciones concretas, el derecho fundamental de las niñas y los niños a recibir una educación democrática, laica, justa y equitativa basada en la comprensión y en el respeto, atajando de inmediato cualquier intento en contra.
62. La COVID-19 no ha generado nuevas desigualdades, sino que ha puesto de relieve todas las que había entre los distintos grupos humanos. Por ello, debemos, ahora más que nunca, aprender de la situación que hemos vivido ante el COVID-19, la necesidad de construir una sociedad más cooperativa y solidaria, sentando las bases desde las escuelas.
63. Formación específica del profesorado en Derechos de la Infancia y su corresponsabilidad como docente en la garantía de su cumplimiento.

PRIORIDAD II

Participación

64. Promover un Cambio de mentalidad y de actitud de los adultos que desapruedian la participación de las niñas y de los niños en leyes o programas que tienen que ver con su propia vida.
65. La participación de la infancia en el centro educativo debe estar recogido en los Principios del proyecto educativo, se debe incorporar al Plan General de Actuación, debe ejercitarse en las prácticas sistemáticas cotidianas del aula y no ser algo puntual. Debe ser evaluada curso a curso y recogerse en la Memoria Anual.
66. Vivir una cultura de la participación en la escuela dando a conocer cada inicio de curso los mecanismos de participación disponibles, la mejora o elaboración de otros nuevos por parte del alumnado, la información necesaria, los espacios y tiempos para el debate, la elaboración de propuestas serias y consensuadas que se tendrán en cuenta en la gobernanza de la escuela o instituto y que les facilitará su participación, con apoyo del propio centro educativo en la Plataforma de Participación Infantil de la UE para mejorar la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, como parte de un proyecto común.
67. Facilitar la participación de la infancia en el currículo educativo, en todas sus fases desde el debate previo, con lenguaje sencillo y entendible para el desarrollo legislativo, su concreción en todos los niveles y especialmente en el aula, la metodología y evaluación, estableciendo vínculos con su experiencia vital. Construir con el alumnado el currículo educativo.
68. Proteger las diferencias y las diversidades en el aula, en el centro educativo y a lo largo de todo el proceso educativo.
69. Los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen derecho a la democracia, como sentido central de la justicia democrática. La escuela debe reconocerlo en todas las propuestas de organización escolar y toma de decisiones.
70. Justicia afectiva. Para participar, ser capaces de construir democracia, las administraciones, la escuela, el instituto, toda la comunidad educativa debe desarrollar el vínculo con los otros, el cuidado hacia los demás, ofrecer oportunidades de vivir en una ecología en la que la justicia afectiva sea una práctica esencial pues prepara a las nuevas generaciones para actuar con mayor justicia, generosidad y altruismo; fines esencia-

les de la escuela pública y claves del desarrollo democrático. Diseñar acciones conjuntas con los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para sentirse cuidados, protegidos y queridos dentro y fuera de la escuela y les permita actuar.

71. Identificar desde el Claustro, el equipo directivo, el Consejo Escolar y eliminar los obstáculos para vivir, sentir y construir la democracia desde la escuela, que facilite la participación en la vida política y social a todos los niveles, local, autonómico, estatal y europeo como el Foro de Derechos Fundamentales, en la Coalición de Educación para el Clima, etc.
72. Asumir que la democracia y su construcción en las escuelas necesita además del ejercicio de la libertad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, el intercambio de afectos y el acompañamiento de los adultos.
73. Las Administraciones deben facilitar, promover y proteger la participación de la infancia en la vida política y social del municipio, con prácticas concretas locales a fin de crear ciudades educadoras donde se aprenda a participar participando, todos los ciudadanos y las ciudadanas protagonicen el diseño del proyecto social de su entorno, estén representadas las voces de todos los colectivos, se tenga como finalidad educativa construir y fomentar una ciudadanía autónoma, activa, comprometida, inclusiva y 'consciente de su responsabilidad'.
74. Facilitar al alumnado definir en qué participar y cómo participar desde el comienzo de su escolaridad y tenerlo visible a disposición de toda la Comunidad Educativa. Ofrecer el apoyo necesario con el puedan elaborar las normas y herramientas para hacer posible la participación. Tendrán identificados en la escuela e institutos los espacios para el diálogo, el debate y el acuerdo entre el alumnado e informar del impacto que tienen sus acuerdos.
75. El profesorado se volcará en la protección de la participación. Se evitará que sea siempre el mismo perfil de alumnado el que represente al resto y se potenciará y promoverá la voz y la escucha a todo el alumnado, con todas las voces y todos los matices preparando las reuniones en clase previamente para analizar los temas a tratar y el posicionamiento ante ellos, además de proponer otros temas que la clase considere necesaria, generando un debate y escuchando todas las voces aprendiendo a dinamizar diálogos.

La pandemia ha evidenciado la falta de democracia en los centros educativos de todos los niveles, los órganos de representación estudiantil se muestran insuficientes e ignorados por los propios centros, lo que gene-

- ra entre el alumnado una total desconexión con su propio aprendizaje y cómo se lleva a cabo. Se debe cambiar el carácter testimonial de los “delegados” por una estructura con una capacidad real de actuación dentro del propio centro donde nadie está silenciado.
76. Creación de Grupos de Trabajo o Comisión creada ad hoc para cualquier tema de interés que permita de forma creativa e innovadora como mejorar la vida de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, incluso abierta al barrio. Todo el alumnado y familias sean como sean y vengan de donde vengan tengan la oportunidad de ofrecer ideas.
 77. Abrir espacios de conocimiento e interacción de las familias, como huertos escolares, la biblioteca escolar, salidas y excursiones culturales, entre otras, en las que puedan participar los abuelos o cualquier miembro de la familia, gratuitas que sirvan para estrechar lazos, y crear redes de apoyo entre la comunidad educativa ante cualquier emergencia detectada en niños, niñas, adolescentes y jóvenes vulnerables.
 78. Elaboración con el alumnado de las normas de funcionamiento del aula y el propio centro educativo, de los Planes de Convivencia, su seguimiento, revisión y modificación si es necesaria.
 79. Dedicar recursos del Fondo Social Europeo + (FSE+) para la formación e información de los mecanismos y espacios, incluidos los digitales, para la participación inclusiva en la vida política a nivel europeo, nacional y local, sin silenciar a nadie. Remover obstáculos y perseguir a quién impida el ejercicio de los Derechos de la Infancia, incluido el de participación y derecho a la democracia en la infancia, incluidos los medios de información y comunicación, así como sus profesionales para proteger y no criminalizar a la infancia.
 80. Exigir a los medios de información y comunicación y a sus profesionales, como pilar de la democracia, los más altos estándares éticos con respecto a la infancia, acorde con el Código de ética europeo y de la Sociedad de Periodistas Profesionales: buscar la verdad y reportarla, minimizar el daño, actuar de manera independiente y ser responsable y transparente, aplicable también a las redes sociales modernas como Facebook, YouTube, Instagram, Twitter, LinkedIn y cualquier otra.
 81. Las Administraciones locales y su personal debe conocer y aplicar la herramienta de evaluación de la participación infantil del Consejo de Europa, así como de las políticas de protección de la infancia.
 82. Las administraciones elaborarán Campañas junto a los centros educativos para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes tengan la suficien-

te información y sepan cómo participar en la Plataforma de Participación Infantil de la UE y puedan junto a otros niños, niñas, adolescentes y jóvenes de Europa, pero también de otros lugares del mundo en iniciativas comunes para mejorar la vida de la infancia donde más sufren y transformar nuestro mundo en un lugar respetuoso con la naturaleza, sostenible, pacífico y respetuoso con la diversidad y las diferencias.

83. Adecuar el urbanismo, la arquitectura y el diseño de nuestros barrios y escuelas para fomentar un verdadero encuentro con las personas, que favorezcan la construcción de la democracia, escuelas y entornos de aprendizaje favorable a la cultura de la sostenibilidad, del apoyo al bienestar en la escuela y en los contextos escolares, evitando el crecimiento de la desigualdad y la pobreza, adecuando también las viviendas en las que vive nuestro alumnado en peores condiciones, el acceso a los servicios básicos, agua fría y caliente, saneamiento, jardines y zonas verdes y lugares de esparcimiento para niños, niñas, adolescentes y jóvenes con acceso a energías sostenibles sin restricciones para conectarles con la vida y frenar la erosión grave en el bienestar físico y psicológico de niños y niñas con privación material severa la transmisión de la pobreza en su ciclo vital. El Fondo de Recuperación y Resiliencia debe eliminar trabas burocráticas para que su efecto sea inmediato en la vida de estas personas y el impacto sea evidente en sus contextos.

PRIORIDAD III

Educación infantil

84. La necesidad de la existencia de una regulación marco estatal de la etapa 0-6, como en el resto de etapas educativas, que ordene, entre otros aspectos, los requisitos mínimos de los centros, el currículo de la etapa (ya que actualmente no todas las comunidades autónomas tienen decreto educativo de 0-3) y que después tenga un segundo nivel de concreción autonómico, dado que las competencias en educación están transferidas.
 85. Gratuidad de la educación desde la primera infancia en el marco de la Garantía Infantil Europea.
 86. La disminución progresiva de las ratios. Para garantizar unas condiciones dignas y de calidad deben cumplir las recomendaciones de La Red Europea de Atención a la Infancia de la Comisión europea, que establece:
 - educador/a por cada 4 plazas para niños/as menores de 12 meses (0 a 1 año)
 - educador/a por cada 6 plazas para niños/as de 12 a 23 meses (1 a 2 años)
 - educador/a por cada 8 plazas para niños/as de 24 a 35 meses (2 a 3 años).
 87. El avance hacia la docencia, o docencia compartida, con un apoyo cada dos unidades.
 88. La bajada de ratio en el ciclo 0-6 años con el objetivo de la mejora educativa y la disminución hasta 15 niños/as por aula.
 89. La atención directa y especializada del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Este personal especializado debe formar parte del equipo pedagógico de la propia plantilla del centro (debe incluir dotación de personal para los equipos de orientación y profesionales que apoyen en el aula el trabajo de tutores y tutoras para atender alumnado NEAE).
 90. La exigencia de titulación de técnico superior en educación infantil y grado de magisterio en educación infantil, según ratio que establezca el decreto de una y otra titulación y en función de las unidades educativas de cada centro.
- Las condiciones de trabajo del personal que atiende a niños y niñas de 0-3 también impacta en la mejora de sus vidas y educación
91. La creación de centros educativos públicos de 0-6 años que den coherencia, cohesión y entidad a esta etapa educativa. Aunque en algunas comunidades se han integrado aulas de 2 años en los centros de prima-

ria e infantil, no consideramos que tenga que ser necesariamente ese el modelo a seguir, ya que es garante del mínimo, no de lo que consideramos óptimo.

92. La gestión directa por parte de la administración educativa local/autonómica de proximidad, de los centros educativos de 0-3 / 0-6 años, para garantizar la dignificación progresiva de las condiciones de trabajo, puesto que la externalización-privatización de servicios públicos se ha demostrado absolutamente contraria a los intereses de las personas trabajadoras y de la calidad del servicio.
93. La consideración de personal docente, dependiente de la Consejería de Educación, para todas las personas trabajadoras de los centros educativos de 0-3 / 0-6. Por consiguiente, deberá regirse por el calendario escolar u horario educativo que dicta cada comunidad autónoma en el ámbito educativo.

Generalización de la enseñanza secundaria postobligatoria: formación profesional

94. El alumnado debería poder permanecer en los centros educativos cursando la Educación Secundaria Obligatoria hasta los 18 años, como prevén las leyes, si eso fuera bueno para ellos y ellas y la oferta educativa se adaptará a sus necesidades.
95. Diversificación, ampliación y distribución geográfica adecuada de los ciclos formativos de las distintas familias profesionales.
96. Imprescindible la racionalización y potenciación de la red de transporte público para garantizar el acceso a los distintos centros que ofrecen formación profesional en cada provincia o área. Una Tarjeta Joven de Movilidad asequible para todos los adolescentes y jóvenes y gratuita para los que sufren privación material severa y son más vulnerables.
97. Incrementarse los programas de segundas y otras oportunidades y de transición al trabajo para aquel alumnado que no haya obtenido, en primera instancia, el graduado en educación secundaria.
98. Hacer efectiva la Garantía Infantil Europea y el Fondo Social Europeo+ (FSE+) en propuestas nacidas de los propios centros educativos y el apoyo de la sociedad civil organizada, con respaldo de las administraciones locales, con trámites ágiles que tengan un impacto directo lo antes posible en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes excluidos, con privación material severa, en riesgo de exclusión y sus familias para recuperar sus vidas y desarrollar su talento de forma urgente.

99. Reducir las cuotas o matrículas obligatorias para cursar determinados ciclos formativos en centros públicos (además del coste del material escolar imprescindible en algunos casos). Reducir las tasas universitarias, inalcanzables para muchas familias y abusivas en la mayoría de los casos. Aumentar las Becas y Ayudas que garanticen la equidad en la educación.

Diversidad del alumnado

100. Acelerar la inversión en la escuela pública para todos los niños y todas las niñas, independientemente de sus características puedan aprender a pensar, a sentir y a convivir sin ningún tipo de discriminación o segregación.
101. Grupo de expertos en los centros educativos para crear entornos de aprendizaje favorables y bienestar infantil para niños y niñas, adolescentes y jóvenes con desventaja educativa que les permita estar en su grupo-clase incluidas las niñas y niños solos sin referentes familiares.
102. Propuestas educativas para adolescentes y jóvenes extutelados que les permita estar vinculados al sistema educativo ofreciendo oportunidades reales de inclusión educativa y social.
103. Incluir medidas educativas en cualquier plan municipal de desarrollo comunitario.

Segregación del alumnado

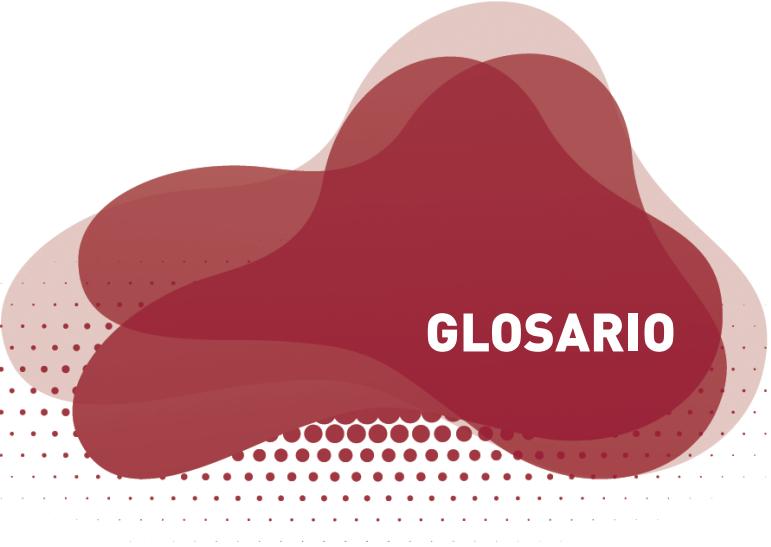
104. Una planificación adecuada de la oferta de plazas públicas, con zonas educativas que favorezcan la heterogeneidad social, la apertura de nuevos centros o líneas, la reserva de plazas o la regulación de las ratios.
105. La implicación de todos los centros sostenidos con fondos públicos para evitar los procesos de segregación y concentración escolares y la suspensión del concierto para aquellos centros educativos sostenidos con fondos públicos que contravengan esta norma o cualquier otra a la que están sujetos el resto de centros educativos sostenidos con fondos públicos.
106. La creación de Oficinas Municipales de Escolarización
107. Garantizar unas condiciones materiales de calidad en todos los centros y eliminar las aulas prefabricadas.
108. La buena gestión de la llamada matrícula viva (alumnado que se incorpora al sistema fuera de los plazos establecidos), por ejemplo, una

comisión de escolarización con representación sindical, de las AMPAS, la Inspección y la Administración local, garantizando ésta que no se forman guetos en su red de centros

109. Medidas de apoyo y acompañamiento familiar para el alumnado en el tránsito escolar entre etapas para asegurar su permanencia en el sistema educativo o identificar y eliminar obstáculos en su caso.
110. La práctica del deporte en la educación reglada, en la escuela pública, a veces no es posible si el centro educativo no cuenta con las instalaciones adecuadas. Las instalaciones deportivas públicas y sostenidas con fondos públicos podrán estar disponibles para que, en coordinación con los centros educativos, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en horario escolar, puedan con su profesor o profesora de educación física aprender a nadar, como un saber elemental para evitar ahogamientos en vacaciones, practicar el hockey en condiciones, o cualquier otro deporte...que facilite el hábito saludable en la infancia de la práctica deportiva fuera de la escuela con un sinfín de posibilidades más allá del fútbol.

Currículo educativo

111. Una democracia inclusiva y respetuosa con sus minorías debería apostar decididamente por un currículum que contemplara, en pie de igualdad, las identidades, los derechos, las subjetividades y las experiencias.
112. Es imprescindible que, independientemente del contexto familiar, se respete el derecho fundamental de las niñas y los niños a recibir una educación democrática, laica, justa y equitativa que permita su pleno desarrollo.
113. La escuela pública, es la institución donde todas las niñas y todos los niños, también los jóvenes, reciben una educación pública, que combate la desigualdad, respeta las diferencias humanas como valor y derecho y fomenta el pensamiento crítico, concibiendo ésta desde la educación infantil hasta la universidad, con todas las matizaciones que se quieran dar, pero sabiendo que en todos esos niveles educativos la libertad y la igualdad/equidad deben ser los principios por excelencia para unas buenas prácticas inclusivas.
114. La coeducación condición *sine qua non* de la escuela pública y la sostenida con fondos públicos.



GLOSARIO



PRIMERA FUENTE

UNICEF España, UNICEF Francia (2020): Más allá de la supervivencia. Cómo mejorar la intervención en Europa con niños y niñas migrantes no acompañados y separados que quedan fuera del sistema de protección. Madrid: UNICEF España.

1. **Niños y niñas no acompañados** son “los niños y niñas que están separados de ambos padres y otros parientes y no están al cuidado de un adulto al que, por ley o costumbre, incumbe esa responsabilidad”.⁹⁵
2. **Niños y niñas separados** son “los niños y niñas separados de ambos padres o de sus tutores legales o habituales, pero no necesariamente de otros parientes. Por tanto, puede tratarse de niños y niñas acompañados por otros miembros adultos de la familia”.⁹⁶
3. **Niños y niñas que viven en la calle** se utiliza para hacer referencia a “a) los niños que dependen de la calle para vivir y/o trabajar, ya sea por sí solos, con otros niños o con su familia; y b) un conjunto más amplio de niños que han conformado vínculos sólidos con los espacios públicos y para quienes la calle desempeña un papel fundamental en su vida cotidiana y su identidad. Este conjunto más amplio incluye a los niños que periódicamente, aunque no siempre, viven y/o trabajan en la calle y a los niños que no viven ni trabajan en la calle, pero sí acompañan habitualmente en la calle a sus compañeros, hermanos o familiares. En cuanto a los niños que viven en la calle que viven en la calle, se entiende que estar “en espacios públicos” incluye pasar una cantidad de tiempo considerable en las calles o en mercados callejeros, parques públicos, espacios comunitarios, plazas y estaciones de autobuses y de tren. No se incluyen los edificios públicos como escuelas, hospitales y otras instituciones comparables”.⁹⁷
4. **Modalidades alternativas de cuidado** hace referencia a “la protección y al bienestar de los niños privados del cuidado parental o en peligro de encontrarse en esa situación”.⁹⁸

⁹⁵ Comité de los Derechos del Niño (2005): Observación General nº 6 (2005): Trata de los niños y niñas no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen. CRC/GC/2005/6. Ginebra: Naciones Unidas. CRC /C/GC/21. Página 6.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Comité de los Derechos del Niño (2017): Observación General nº. 21 (2017) sobre los niños en situación de calle. Ginebra: Naciones Unidas. CRC /C/GC/21. Páginas 3 y 4.

⁹⁸ Asamblea General de la ONU (2010): Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños, Resolución aprobada por la Asamblea General. Nueva York: Naciones Unidas, página 1.

5. **Trata de niños y niñas:** «En el Protocolo de las Naciones Unidas sobre la Trata, la definición de “trata de personas” reza así: a) Por “trata de personas” se entenderá la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos; b) El consentimiento dado por la víctima de la trata de personas a toda forma de explotación intencional descrita en el apartado a) del presente artículo no se tendrá en cuenta cuando se haya recurrido a cualquiera de los medios enunciados en dicho apartado;... (art. 3). Por consiguiente, los tres elementos que deben darse para que exista una situación de trata de personas (adultas) son: (i) acción (captación,...); (ii) medios (amenaza,...); y (iii) fines (explotación). El Derecho Internacional establece una definición distinta para la trata de niños (personas menores de 18 años), según la cual no es necesaria la existencia de un “medio”. Tan solo es necesario demostrar: (i) la existencia de una “acción”, como serían la captación, la venta o la compra; y (ii) que dicha acción tenía por finalidad específica la explotación. Dicho de otro modo, existirá trata cuando el niño haya sido sometido a algún acto, como la captación o el transporte, con el fin de someterlo a explotación”.⁹⁹

⁹⁹ OFICINA DEL ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS (2014): Los derechos humanos y la trata de personas, folleto informativo n.º 36.

SEGUNDA FUENTE

Save The Children (2019). Violencia Viral.

1. **Sexting sin consentimiento**

El *sexting* es una conducta de alto riesgo que practican los adolescentes al intercambiar mensajes o imágenes propias con contenido sexual. Cuando este material se difunde sin el consentimiento del menor de edad, nos encontramos ante una forma de violencia, el *sexting* sin consentimiento.

2. **Sextorsión**

Ocurre cuando una persona chantajea a un niño, niña o adolescente con la amenaza de publicar contenido audiovisual o información personal de carácter sexual que le involucra.

3. **Ciberacoso**

Es una extensión del acoso tradicional entre menores de edad, que consiste en comportamientos repetitivos de hostigamiento, intimidación y exclusión social hacia una víctima a través de mensajes, imágenes o vídeos, que pretenden dañar, insultar, humillar o difamar. Su alcance es mayor que el del acoso tradicional debido a la viralización que pueden tener las imágenes del acoso.

4. **Happy slapping**

Consiste en la grabación de una agresión física, verbal o sexual y su difusión a través de las TIC; en ocasiones con el objetivo de colgar contenido «entretenido» o «divertido» para ganar popularidad en la red.

5. **Online grooming**

Ocurre cuando una persona adulta, con la intención de involucrar a un niño o niña en una actividad de naturaleza sexual, contacta con él a través de internet generando un clima de confianza. Suele llevarse a cabo mediante sobornos o engaños.

6. **Exposición involuntaria a material sexual o violento**

Sucede cuando un niño o niña al realizar búsquedas en internet o descargar archivos se encuentra con material no apropiado para la infancia, como, por ejemplo, anuncios de tipo sexual, vídeos, etc.

7. **Incitación a conductas dañinas**

Existencia de plataformas que promocionan comportamientos como la autolesión o los trastornos alimenticios, por ejemplo, dando consejos sobre cómo llevarlos a cabo.

8. **Sharenting**

Sin ser un tipo de violencia contra la infancia, cada vez es más habitual que los padres y las madres expongan pública y constantemente la vida

de sus hijos e hijas en internet. Esta conducta de riesgo se denomina ***sharenting***, y ocurre cuando se cuelgan fotos o vídeos de los niños o niñas en las redes. El *sharenting* puede desembocar en distintas formas de violencia contra la infancia. Según una encuesta realizada por AVG en 2013, el 81 % de las madres reconoció subir fotos a internet de sus bebés.

9. Violencia online en la pareja o expareja

Comportamientos que se repiten hacia una pareja durante el noviazgo o una vez finalizado éste, que pretenden controlar, menoscabar o causar un daño. La violencia *online* en la pareja, expareja puede nutrirse de los otros tipos de violencia *online* que analizamos. El mundo virtual y físico están muy conectados en este tipo de violencia, trasladándose estos comportamientos de uno a otro. Cabe remarcar que habitualmente tiene su origen en la desigualdad de género.

TERCERA FUENTE

GARANTÍA INFANTIL EUROPEA.Brussels, 24.3.2021 - COM (2021) 137 final - 2021/0070 (NLE).Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION Establishing a European Child Guarantee {SWD (2021) 62 final}

1. **“niños necesitados”**: personas menores de 18 años que están en riesgo de pobreza o exclusión social.
2. **“niños de origen inmigrante o con experiencia migratoria”**: los niños nacionales de terceros países, independientemente de su estatus migratorio, y los niños con nacionalidad de un Estado miembro que tienen un origen inmigrante en un tercer país a través de al menos uno de sus padres nacidos en el extranjero;
3. **“niños en situación familiar precaria”**: niños expuestos a diversos factores de riesgo que conducen a la exclusión social, como: vivir en un hogar monoparental; vivir con un progenitor con discapacidad; vivir en un hogar con problemas de salud mental o enfermedades de larga duración; vivir en un hogar con abuso de sustancias o violencia doméstica; hijos de un ciudadano de la Unión que se haya trasladado a otro Estado miembro y que hayan permanecido en su Estado miembro de origen; niños con una madre adolescente o que sean madres adolescentes; niños con un progenitor encarcelado;
4. **“acceso efectivo”**: una situación en la que los servicios están fácilmente disponibles, son asequibles, accesibles, de buena calidad, se prestan de manera oportuna y que los usuarios potenciales conozcan su existencia, así como los derechos a utilizarlos;
5. **“acceso efectivo y gratuito”**: una situación en la que los servicios son gratuitos, están fácilmente disponibles, son accesibles, son de buena calidad y se prestan en el momento oportuno, y en la que los usuarios potenciales conocen su existencia, así como sus derechos a utilizarlos
6. **“actividades escolares”**: el aprendizaje mediante el juego, el recreo, el deporte o la actividad cultural que tiene lugar dentro o fuera del horario escolar habitual, está organizado por la escuela y forma parte -o está vinculado- a los programas escolares
7. **“comida sana” o “nutrición sana”**: el consumo de una comida equilibrada que proporcione a los niños los nutrientes necesarios para su desarrollo físico y mental y para una actividad física que se ajuste a las necesidades fisiológicas.
8. **“vivienda adecuada”**: una vivienda que cumple las normas técnicas nacionales vigentes está en un estado de conservación razonable, proporciona un grado razonable de confort térmico y está disponible a un coste asequible.

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

Miriam Gómez Pérez

Maestra especialista en pedagogía terapéutica, Experta en trastornos del desarrollo. Colaboración en la formación con el Centro de Atención a víctimas de agresiones sexuales y prevención de maltrato infantil de Cantabria (CAVAS). Participación en el seminario de trabajo intercentros del Centro de Formación del profesorado de Cantabria “Semillas de Bienestar”. Actualmente liberada sindical en el Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Cantabria -STEC-.

Patricia Ruiloba Gutiérrez

Maestra diplomada por la Universidad de Cantabria, en apoyo a su actualización profesional ha realizado estudios de pedagogía relacionados sobre todo respecto a la coeducación y la innovación educativa. Ha sido representante sindical del STEC y actualmente es parte del secretariado, aunque ahora mismo se dedica a la docencia a tiempo completo.

Miguel López Melero

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga. Director de la Cátedra Cultura de la Diversidad y Justicia Social. Director del Proyecto Roma. Grupo de Investigación, Cultura, Diversidad y Escuela. Profesor visitante y colaborador en numerosas universidades en Italia, Alemania, Austria, Rumanía, Chile, México, Cuba, entre otras. Autor de numerosos artículos y libros. Líneas de investigación: El modelo educativo del proyecto Roma; Escuela inclusiva; Educación intercultural; Calidad de vida y ciudades educadoras. Educación en valores; Universidad y Cultura de la Diversidad.

Lourdes Reyzábal González-Aller

Psicóloga. Premio Alumni 2017 de la Universidad Autónoma por su trayectoria profesional. Presidenta de la Fundación RAÍCES, organización solidaria, sin ánimo de lucro que presta apoyo y acompañamiento a niños y niñas, adolescentes y jóvenes desde hace más de 20 años.

Nélida Zaitegi de Miguel

Maestra, pedagoga e inspectora de educación actualmente jubilada. Vicepresidenta de CONVIVES (Asociación para la convivencia positiva en la escuela), directora de la revista CONVIVES. Presidenta del Consejo Escolar de Euskadi de

2017 a 2020. Formadora y asesora tanto en centros educativos y Administraciones Públicas como de formación de profesorado de diferentes CCAA. Autora de numerosos libros, publicaciones e investigaciones en el ámbito educativo. Tiene su trayectoria profesional en convivencia positiva escolar, coeducación, innovación, formación del profesorado y en ecosistemas de participación.

Miguel Ángel Alonso García Largo

Graduado en Educación Primaria con mención en Pedagogía Terapéutica en el año 2014 por la Universidad de Castilla-La Mancha. Máster en Atención a la Diversidad y Necesidades Educativas Especiales en el año 2020 por la Universidad Antonio de Nebrija. En el año 2017 comienza a trabajar en la enseñanza, tanto como Pedagogo Terapéutico como tutor de Educación primaria, hasta la actualidad.

Hamed Abdel Lah Ali

Doctor en Ciencias de la Educación, Profesor de Lengua Castellana y Literatura, Intérprete dariya, árabe y francés, Investigador en el ámbito socioeducativo.

Francisco López Cuesta

Arquitecto, Con más de 35 años de experiencia, Investigador de la vinculación entre urbanismo, arquitectura, diseño y educación.

J. Félix Angulo Rasco

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación desde 1988. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Cádiz desde 1995 hasta 2016. Actualmente es investigador principal y responsable de la línea 6ª (Evaluación y Currículum) del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva CIE 10009 de Chile y miembro del Claustro de Magister de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha dirigido diversos proyectos de investigación financiados por la Unión Europea, el Ministerio de Educación de España y la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile. Tiene publicados artículos y libros sobre Evaluación, Currículum, Metodología Cualitativa y Política Curricular. Es miembro de la Cátedra UNESCO de Democracia, Ciudadanía Global y Educación Transformadora (Chair in Democracy, Global Citizenship and Transformative Education -DCMÉT).

Gonzalo García Martínez

Estudiante de magisterio y Responsable del Frente de Estudiantes en la Universidad de Castilla La Mancha.

María Camps Sintes

Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad Autónoma de Barcelona, nacida en Menorca, ha ejercido de profesora de secundaria de lengua y literatura durante 14 años. Desde 2008 es permanente sindical en el STEI Intersindical, el sindicato mayoritario de educación en las Islas Baleares. Es la Secretaria territorial en Menorca, miembro de la Comisión ejecutiva del STEI, del secretariado Confederal y actualmente coordina la Comisión 0-6 años de la Confederación Intersindical.

José Ramón Merino Pacheco

Maestro. Con titulación en las especialidades de Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza, Educación Infantil y Lengua Castellana e Inglesa. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor de Secundaria en el primer ciclo del IES Marqués de Manzanedo de Santoña (Cantabria). Miembro del Consejo Escolar de Cantabria en representación del Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza de Cantabria (STEC), Responsable de Política Educativa de la Confederación de STEs-i (desde 2019).

Sonia Blanco Esquivias

Profesora de lengua y literatura con plaza definitiva en el IES Montes de Toledo, Gálvez, en la provincia de Toledo. Liberada sindical durante varios años en el sindicato Ste de trabajadores y trabajadoras de la enseñanza de Castilla la Mancha y actualmente, desde septiembre de 2020, responsable de la Organización de Mujeres de la Confederación Intersindical.

Xavier Besalú Costa

Ha sido maestro de escuela y profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona. Socio de la Asociación de Maestros “Rosa Sensat”, ha dirigido la revista “Perspectiva Escolar” entre 2013 y 2020 y es miembro del Instituto Paulo Freire de España y coeditor de la revista “rizoma freireano”. Sus principales temas de estudio e investigación han sido: la educación intercultural, la formación de profesionales de la educación, la política educativa y el currículum escolar.

Beatriz Quirós Madariaga

Catedrática de francés, especialista en lengua asturiana por la Universidad de Oviedo, trabajó en varios institutos asturianos. Trabajó también en Lycées de Bretaña y Normandía como profesora de español. Fue representante de

SUATEA en los secretariados de STEs y de la Confederación Intersindical; fue durante varios cursos responsable de Política Educativa de STEs. Miembro del Consejo Escolar del Estado (2004-2015) en representación del profesorado, fue Presidenta de la Junta de Personal Docente no Universitario de Asturias (2006-2014) e integrante del Movimiento Social por la Escuela Pública Asturiana. Activista sindical, Foro Social Europeo (Londres, París, Atenas...) y en el Foro Social Mundial (Porto Alegre, Caracas...), en actividades organizadas por la Internacional de la Educación (Congreso Mundial, seminarios...). Ha publicado artículos en libros, periódicos y revistas profesionales, traducido libros y artículos. Desempeñó diversos cargos directivos en los Institutos asturianos donde fue profesora, en los que organizó numerosos intercambios escolares y viajes de estudios.

María Luz González Rodríguez

Maestra con más de 25 años de experiencia docente. Comenzó su andadura sindical en 2010 con responsabilidades territoriales en el sindicato STECyL-i. Responsable de la Organización de Mujeres de la Confederación Intersindical de 2015 a 2020. Desde septiembre de 2020 lleva la Acción Sindical de STES-i. Como feminista participa activamente en espacios de lucha y reivindicación por los derechos de las mujeres a nivel local y estatal (Plataforma sombra Estambul, CEDAW; Plataforma contra la violencia machista de León, ...) Es miembro de la Junta directiva de la Asociación Simone de Beauvoir de León que trabaja con mujeres víctimas de violencia machista y como miembro del Consejo Escolar del Estado.

Begoña López Cuesta

Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología, Máster en estudios avanzados en Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales (UCM). Máster en Solidaridad Internacional (Asilo, Migraciones, Cooperación Internacional) e Inclusión Social (U. Carlos III de Madrid). Ha dirigido distintos proyectos a nivel estatal e internacional financiados con fondos europeos (FSE, FEI, FAMI). Ha realizado formación del profesorado y otros profesionales del ámbito socioeducativo en Derechos Humanos, Interculturalidad, Protección Internacional de la Infancia, Educación Inclusiva, Educación Sensible al Conflicto, Educación y Desarrollo Sostenible, Derechos de la Infancia, Migraciones, Regugio, etc. y Miembro del Grupo internacional de expertos y expertas, SPRING Expert Reflection Group de SOLIDAR, para el análisis de experiencias de integración e inclusión de personas inmigrantes en Europa.

ENCUENTROS ONLINE: PERSONAS PARTICIPANTES

Ana Isabel Blázquez Lapeña, Ariadna Mauri, Beatriz Cardona i Prats, Beatriz Quirós Madariaga, Begoña López Cuesta, Carmen Beltrán Álvarez, Cinta Gómez Vázquez, Félix Angulo Rasco, Francisco López, Gonzalo García Martínez – Frente de Estudiantes de la UCLM, Hamed Abdel Lah Ali, Ignasi Amorós Galiana, Isabel González López, Jorge Fernández Val, José Ramón Merino, Lourdes Reyzábal, M.^a Carmen Gil García, María Camps Sintés, Miguel Ángel Alonso, Miguel López Melero, Miriam Gómez Pérez, Nélida Zaitegi, Patricia Ruiloba, Pep Coll, Pere Polo, Sonia Blanco Esquivias, Vicent Mauri y Xavier Besalú.



REFERENCIAS

- Angulo Rasco, J.F. (2019). Algunas Reflexiones sobre la idea de Gestionar las Necesidades de Aprendizaje del Alumnado. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. PUCV. Chile.
- Angulo Rasco, J.F. & Redon Pantoja, Silvia (2012). La educación pública en la encrucijada. La pérdida del sentido público en educación. *Estudios Pedagógicos*. Monográfico Escuela: 61-85. Doi: [dx.doi.org/10.4067/S0718E07052012000400003](https://doi.org/10.4067/S0718E07052012000400003)
- Angulo Rasco, J.F. (1999). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En Angulo, J. F. et alli (1999). *Escuela Pública y Sociedad Neoliberal*. (pp. 17-37). Madrid: Miño y Dávila.
- Angulo Rasco, J.F. (2012). Cuerpo, emociones, cultura. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. 26 (2): 53-74.
- Angulo Rasco, J.F. (2014). Los contenidos para una visión racional del mundo. *Cuadernos de Pedagogía*. 447: 54-57.
- Angulo Rasco, J.F. (2016). Las justicias de la Escuela Pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85 (30.1): 37-47.
- Angulo Rasco, J.F. (2020). Standardization in education, a neoliberalism's device. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 18 (2). <http://www.jceps.com/archives/9265>
- Antúnez, M., Driss, N., García, R., & Oriana, S. (2016). De niños en peligro a niños peligrosos. Una visión sobre la situación actual de menores extranjeros no acompañados. Melilla: Asociación Harraga.
- APDHA-Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía. «Infancia migrante: Derechos Humanos en la Frontera Sur». Cádiz: APDHA, 2019 (en línea) [Fecha de consulta 05.04.2021] <https://apdha.org/media/informe-infancia-migrante-2019.pdf>
- Apple, M. (2007). Education, Markets and an Audit Culture. *International Journal of Educational Policies*. 1 (1): 4-19.
- Araujo, J. (1999). Educación y ciudad sostenible. En F. Vallbé, J. Colomer y I. Compte (Coords.). *Educació i canvi social. Cicle de conferències realitzades en el marc del Projecte Educatiu de Sabadell*. Ajuntament de Sabadell.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Ayers, A.J. & Saad-Filho, A. (2015). Democracy against Neoliberalism: Paradoxes. Limitations, Transcendence. *Critica Sociology*. 41 (4-5): 597-618. <https://doi.org/10.1177/0896920513507789>
- Baker, John & Lynch, Kathleen (2012). Inequalities of Love and Care and their Theoretical Implications. *Social Justice Series*. 12 (1): 1-22.
- Ball, Stephen J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary*. London : Routledge.

- Ball, Stephen J. and Junemann, C. (2012). *Networks, New Governance and Education*. Bristol: The Policy Press.
- Barber, B. (1998), *Strong Democracy. Participatory Politics for a New Age*. Berkeley, CA: California University Press.
- Barber, B. (2000). *Un lugar para todos (A Place for Us)*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. & Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Beane, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Morata: Paidós.
- Bering & Bjorklund (2007). The serpent's Gift: Evolutionary Psychology and Consciousness. En Zelazom, Ph. David, Moscovitch, Morris & Thompson, Evan (Eds.) *The Cambridge Handbook of Consciousness*. Cambridge. Cambridge University Press: 597-629.
- Biebrich Th. (2015). Neoliberalism and Democracy. *Constellations*, 22 (2): 255-266 doi: 10.1111/1467-8675.12157
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.003>
- Biesta, G.J.J. (2007). Education and the democratic person: Towards a political understanding of democratic education. *Teachers College Record* 109(3), 740-769.
- Bingham, Ch. & Biesta, G. (2010). *Jacques Rancière. Education, Truth, Emancipation*. London: Continuum.
- Brown, W. (2006). American Nightmare: Neoliberalism, Neoconservatism, and De-Democratization. *Political Theory* 34: 690-714.
- Brown, W. (2015). *Undoing the demos. Neoliberalism's Stealth Revolution*. New York: Zone Books.
- Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política. Hacia una teoría performativa de la asamblea*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2020). *Sin miedo. Formas de Resistencia a la violencia de hoy*. Madrid: Taurus.
- Cabanas, E. & Illouz, E (2019). *Happycracia: cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Barcelona: Paidós.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C., & Bertran, I. (2008). Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes. Madrid: Ministerio de Educación Política Social y Deporte.

- Crozier M. J.; Huntington, S.P. & Watanuki, J. (1975). *The Crisis of Democracy. Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. New York: New York University Press.
- D'Arcais, P.F. (2013). *Democracia*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre. ¿Cómo pudo el cerebro generar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Destino.
- De la Riva, M. C., Blanco, J. G., & García, M. P. (2014) Proyecto “menores en movimiento: promoción de la participación ciudadana para garantizar sus derechos”.
- De Waal (2009). *La edad de la empatía. ¿Somos altruistas por naturaleza?* Barcelona. Tusquets.
- DeCesare, T. (2014). Theorizing Democratic Education from a Senian Perspective. *Stud. Philos Educ.* 33: 149-170. DOI 10.1007/s11217-013-9381-4
- Donald, M. (2002). *A mind so rare. The evolution of human consciousness. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Falabella, A. (2014) The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*. 22 (70) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>.
- Felber, C (2012). *La Economía del Bien Común*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Feldman Barrett, L. (2017). *How emotions are made. The secret life of the brain*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Forlán, A. & Ochoa Reyes, N. E (2018). Educar las emociones como un problema ético. En Kaplan, C.V. (Ed.). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. (15-26). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fraser, N. (2020). *Talleres Ocultos del Capital. Un Mapa para la Izquierda*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fundación Raíces (2020). *Violencia institucional en el sistema de protección a la infancia*, Madrid, Fundación Raíces.
- Gilligan, C. (2008). Moral Orientation and Moral Development. En Bailey A. & Cuomo, Ch. *The Feminist Philosophy Reader*. (467-477). New York: McGraw Hill.
- Gilligan, Carol (1982). *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Goleman, D. (2004). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa*. 2 Vols. Madrid: Taurus.

- Harré, R. (Ed.) (1988). *The social construction of emotions*. Oxford: Basil Blackwell
- Hobbes, Th. (2014). *De cive (del ciudadano)*. Madrid: Tecnos.
- Huntington (1997). *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- Hursh, D (2016). *The End of Public Schools: The Corporate Reform Agenda to Privatize Education*. New York: Routledge.
- i Miquel, M. V. (2019). La mayoría de edad: un mal sueño para los menores extranjeros no acompañados. *Cuadernos de derecho transnacional*, 11(1), 571-602.
- Idáñez, M. J. A. (2011). El racismo institucional en las políticas e intervenciones sociales dirigidas a inmigrantes y algunas propuestas prácticas para evitarlo. *Documentación social*, (162), 139-166.
- Illouz, E. (2009). *El consumo de la utopía romántica*. Buenos Aires: Katz.
- Informe participación infantil. (2010) AETSA.
- Janta, B., Bruckmayer, M., de Silva, A., Gilder, L., Culora, A., & Cole, S. (2021). Study on child participation in EU political and democratic life. <https://plataformadeinfancia.org/espana-entre-los-paises-de-europa-con-mas-carencias-en-participacion-infantil/>
- Kaplan, C. (2018). Introducción, ¿Hacia una revolución simbólica de la afectividad en el ámbito educativo? En Kaplan, C.V. (Ed.). *Emociones, sentimientos y afectos. Las marcas subjetivas de la educación*. (9-12). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kohlberg, L. (1984/1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lacroix, Michael (2005). *El culte a l'émocio. Atrapats en un món d'émocions sense sentiments*. Barcelona. La Campana.
- Laval, Christian (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona. Paidós.
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel.
- Locke, E. (2005). Why emotional intelligence is an invalid concept. *Journal of Organizational Behavior* 26 (4): 425–43.
- Manrique Solana, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 35 (128): 801-814. doi: 10.4321/S0211-57352015000400008
- MANZANOS, C. (1999): El grito del otro: arqueología de la marginación racial. Madrid: Tecnos.

- Noddings, N. (1982). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of CA Press.
- Noddings,, N. (2002). *Starting at Home. Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.
- Novella Cámara, A. M. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Pilotti, F. (2000). Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto. Chile: CEPAL.
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rancière, J. (2013). *El filósofo y sus pobres*. Buenos Aires: Universidad Nacioal de General Sarmiento.
- Rudduck, J. & Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Sahlber, Pasi (2016). The Global Educational Reform Movement and its impact on Schooling. En Mundy, Karen; Green, Andy; Lingard, Bob & Verger, Antoni (Eds.) *The Handbook of Global Education Policy*. (129-144). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sahlberg, Pasi (2012) Global Educational Reform Movement. Washintong Post. June 19. Recuperado de https://www.washingtonpost.com/blogs/answer-sheet/post/how-germis-infecting-schools-around-the-world/2012/06/29/gJQAVELZAW_blog.html
- Santos, de Sousa Boaventura (2016). La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea. Madrid: Akal.
- Sen, A. (1999). Democracy as a universal value. *Journal of Democracy*, 10(3), 3–17.
- Sen, A. (2003). Democracy and its global roots: Why democratization is not the same as Westernization. *The New Republic*. 6: 28–35.
- Sen, A. (2010). *Idea de la Justicia*. Madrid: Taurus.
- Soder, R., Goodlad, J.I. & McMannon, T.J. (Eds.) (2001). *Developing Democratic Character in the Young*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SOS RACISMO. (2009): Informe anual.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?* Madrid: España.
- Tomasello, Michael (2003) *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires. Amorrortu.

- UNICEF Comité Español y Save the Children (2003) Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado. Generalitat Valenciana.
- UNICEF Francia (2020): Más allá de la supervivencia. Cómo mejorar la intervención en Europa con niños y niñas migrantes no acompañados y separados que quedan fuera del sistema de protección. Madrid: UNICEF España.
- Weale, A. (2013). *Democratic Justice and the Social Contract*. Oxford: Oxford University Press
- Young, I.M. (2000) *Inclusion and democracy*. Oxford: Oxford University Press
- Documentación consultada
- Carta Fundacional de Naciones Unidas. (1945) ' <https://www.un.org/es/about-us/un-charter/preamble>
- Informe sobre los progresos en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/#sdg-goals>
- El Informe enviado al Consejo de Derechos Humanos por el Relator Especial de Naciones Unidas sobre la extrema pobreza y los derechos humanos, Philip Alston, tras su visita a España. (2020) https://www.eapn.es/ARCHIVO/documentos/noticias/1594019269_alston-spain-report-final-es.pdf
- Informe Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España. (Diciembre 2020) Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (ACPI)
- LOMLOE. <https://www.educacionyfp.gob.es/destacados/lomloe.html>
- Los Objetivos de Desarrollo Sostenible: 2015-2030. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Declaración de Incheon (2015) http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf
- Marco de Acción de Educación 2030 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/ED_new/pdf/FFA-ENG-27Oct15.pdf
- Informe de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación acerca de la gobernanza y el derecho a la educación de 2018. <http://undocs.org/es/A/HRC/38/32>
- Confederación de STEs. <https://www.stes.es/>
- COUNCIL RECOMMENDATION. Establishing a European Child Guarantee. Brussels, 4.3.2021.COM (2021) 137 final 2021/0070 (NLE) . Se puede consultar íntegro en inglés en: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>
- Plan operativo 2019 de desarrollo de la estrategia nacional de prevención y lucha contra la pobreza y la exclusión social 2019-2023. Diciembre 2019. Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Disponible en: <https://tomillo.org/wp-content/uploads/2020/01/P.O.EstrategiaPrevYLuchaPobreza.pdf>

UNICEF.2020 ¿Cómo reducir la pobreza infantil en España? Análisis y Recomendaciones <https://www.unicef.es/publicacion/como-reducir-la-pobreza-infantil-en-espana>

EU strategy on the rights of the child. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1_en_act_part1_v7_0.pdf EUROPEAN COMMISSION Brussels, 24.3.2021 COM (2021) 142 final. COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS

Save The Children (2019). Violencia Viral. Se puede consultar en: <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-violencia-viral-y-online-contra-la-infancia-y-la-adolescencia>

Ley 12/2009, de 30 de octubre, reguladora del Derecho de Asilo y de la Protección Subsidiaria.

Convención de Ginebra de 1951 y Protocolo de NY de 1967, <http://www.interior.gob.es/web/servicios-al-ciudadano/normativa/acuerdos-y-convenios/convencion-y-protocolo-sobre-el-estatuto-de-los-r>

Declaración Universal de Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights#:~:text=Art%C3%ADculo%2014&text=En%20caso%20de%20persecuci%C3%B3n%2C%20toda,de%20%C3%A9l%2C%20en%20cualquier%20pa%C3%ADs.&text=Este%20derecho%20no%20podr%C3%A1%20ser,principios%20de%20las%20Naciones%20Unidas>.

UNODC, Global Report on Trafficking in Persons 2020 (United Nations publication, Sales No. E.20.IV.3).

CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS CONTRA LA DELINCUENCIA ORGANIZADA TRANSNACIONAL Y SUS PROTOCOLOS. <https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCebook-s.pdf>

Resolución del Parlamento Europeo, de 19 de enero de 2017, sobre un pilar europeo de derechos sociales [2016/2095(INI)]. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017IP0010&from=ES>

https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:914b1a2e-a293-495d-a51d-95006a47f148/EPSSR-booklet_es.pdf

Sobre el gasto del alumbrado de Madrid en Navidad. https://www.lasexta.com/noticias/nacional/mas-tres-millones-euros-luces-gasto-madrid-navidad-2020_202011255fbf45e8dde294000193e779.html

<https://www.publico.es/politica/navidad-madrid-madrid-aumenta-presupuesto-iluminacion-navidena-anos-dificiles.html>; <https://www.newtral.es/mapa-luces-navidad-2020/20201216/>

Recomendación (2012)2 del Consejo de Europa. Definición de participación. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectId=09000016809485cf

Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia (2003) dedicado a la participación infantil.

<http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf>

Informe UNICEF (2003). <https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/images/tablaContenidos03SubSec/emi2003.pdf>

Asociación Pro Derechos Humanos, Ceuta. <https://www.apdha.org/tag/ceuta/>
Fundación Raíces. <http://www.fundacionraices.org/>

UNESCO (2021) Derecho a la Educación Preescolar. Right to pre-primary education: a global study - UNESCO Biblioteca Digital

Convención de los Derechos del Niño (1989) <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Esade y Save The Children (Abril 2021) Diversidad y Libertad. Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro.

Informe de Esade y Save the Children sobre la segregación escolar. <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/segregacion-escolar-esadeecpol/>

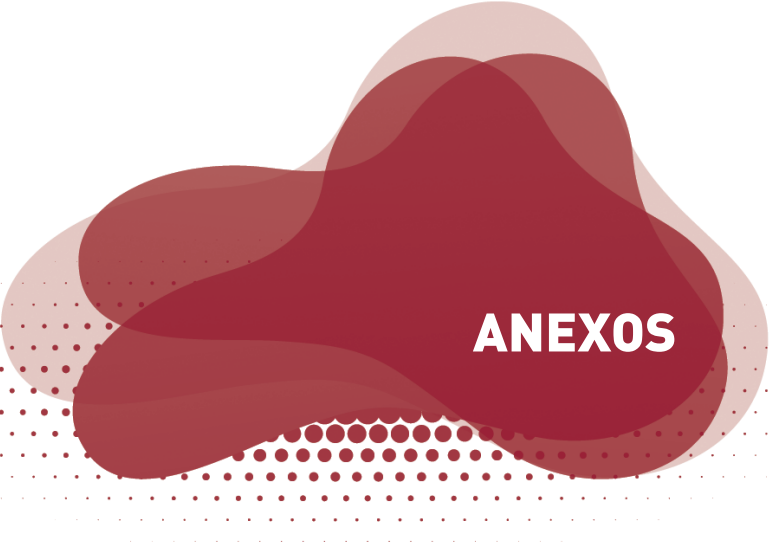
LOMLOE, UNA LEY A MEJORAR. Reivindicaciones de STEs-i ante el desarrollo de la LOMLOE https://www.stes.es/wp-content/uploads/2021/02/LOMLOE_UnaLeyAMEjorar_3_ReivindicacionesSTEs_27012021.pdf

Organización de Mujeres de la Confederación Intersindical. <https://organizaciondemujeres.org/>

INJUVE. (2020) Informe Juventud en España.

Consejo Escolar del Estado (2020) El éxito en la educación primaria y secundaria. Estudio comparado. Alemania, Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, Suecia

European Education Area by 2025. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en



ANEXOS

‘EL ÉXITO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA’¹

ESTUDIO COMPARADO DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO. RESUMIDO

El Consejo Escolar del Estado, en su Informe sobre ‘**El éxito en la educación primaria y secundaria**’, analiza diferentes aspectos de los sistemas educativos de Alemania, Canadá, España, Estados Unidos, Francia, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido, y Suecia, concretamente, la estructura de la educación primaria y secundaria, el paso de curso y repetición en ambas etapas, la certificación de los estudios y orientación en el tránsito de la educación secundaria baja a la alta y el abandono temprano de la educación y la formación.

El informe señala que el éxito en estas etapas educativas forma parte de los principales objetivos de la educación de todos los países, se considera que, en la sociedad del conocimiento, la educación es condición esencial para procurar la riqueza del país y de sus ciudadanos y ciudadanas, así como para lograr la cohesión social, y constituye el medio más adecuado para desarrollar al máximo las capacidades de la juventud.

Justifica este informe el hecho de que ‘la legislación española destaca, desde 1990, la necesidad de desarrollar en alumnos y alumnas hábitos de estudio y trabajo que los preparen para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, a la vez que les forman para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos. La educación primaria y secundaria establecidas en dicha fecha (LOGSE) y consolidadas en fechas posteriores (LOE, LOMCE) tienen como objetivo procurar el éxito de todo el alumnado, que debe estar en condiciones de alcanzar los fines y los principios establecidos en ambas etapas para concluir la Educación Secundaria Obligatoria.

¹ Se puede consultar el Informe completo en: <https://stecyl.net/wp-content/uploads/2020/05/Estudio-Comparado-Exito-Educacion-CEE.pdf>

Sin embargo, los resultados obtenidos en los últimos treinta años, a juzgar por los porcentajes de alumnos y alumnas que no obtienen el título de la ESO a la edad esperada, han sido insatisfactorios, entre el 20 % y el 25 % en las últimas fechas, y han dado lugar a la extensión del poco afortunado concepto de “fracaso escolar” entendido como un problema del alumno o alumna y no del sistema.’

El Consejo Escolar del Estado trata en este estudio, con datos de las estadísticas oficiales europeas (EUROSTAT, EURYDICE), las fuentes de cada uno de los países y estudios internacionales como PISA y *Education at a Glance* de la OCDE, de analizar la realidad y las circunstancias que explican el éxito educativo en buena parte de los países considerados, los matices de dicho éxito, pero también los del fracaso en aquellos casos en los que se produce

Teniendo en consideración los procedimientos utilizados para el paso de curso, en los países en los que este paso es prácticamente automático, como los países anglosajones y nórdicos, camino que ha sido emprendido, con el fin de disminuir la repetición, por países con planteamientos similares a los nuestros durante tanto tiempo, como Francia, Italia o Alemania, muestran que España también lograría la disminución de la repetición, adoptando un conjunto de medidas, que en unos u otros países, hacen posible ese éxito hoy prácticamente universal para su alumnado.

Medidas que sería necesario adoptar en España para disminuir la repetición

- En primer lugar, habría que reconsiderar los **excesivos contenidos de los currículos**, su enseñanza y, sobre todo, la adquisición de los **aprendizajes imprescindibles** por parte del conjunto del alumnado. Los aprendizajes deben estar en muy estrecha relación con las competencias básicas que se han de trabajar desde las diferentes áreas y materias.
- Estos aprendizajes imprescindibles y las dificultades que plantean, individuales y colectivas, deberían pasar a ser el objetivo principal al que deberían responder la **dotación de equipos docentes y la organización de la metodología y el trabajo del profesorado**. Debería utilizarse la repetición de los aprendizajes no consolidados a lo largo de cada curso como el instrumento esencial para consolidar dichos aprendizajes por parte de todo el alumnado, y no la repetición de curso.
- La renovación metodológica, el trabajo en equipo y la atención en los aprendizajes imprescindibles exigen una auténtica renovación de la **formación del profesorado y de su trabajo en equipo**.

- Los proyectos de centro deberían hacer posible la **organización de los espacios y las aulas** orientados a las necesidades de renovación metodológicas, al trabajo flexible en equipo y a la **codocencia** en los mismos espacios, en lugar de recurrir a la separación de alumnos según sus ritmos de aprendizaje.
- Sería necesario **renovar la normativa que regula la evaluación, la repetición y el paso de curso**. Las decisiones sobre la promoción de curso deberían basarse realmente en la evaluación interna y colegiada de las competencias básicas. Para ello, será preciso que todo el equipo docente que atiende a un grupo de alumnos pudiera trabajar y **evaluar las competencias colegiadamente** y, en consecuencia, también el rendimiento alcanzado.
- De proceder así, la promoción de curso podría ir acompañada de la **orientación** que supone para el equipo docente del siguiente curso la descripción de los resultados de evaluación de competencias y del rendimiento académico en cada una de las materias. Al pasar al curso siguiente, el nuevo equipo docente podría proponer la repetición de aquellos aprendizajes fundamentales de las materias, o parte de materias, no aprobadas por los alumnos en el curso anterior, siempre que eso sea imprescindible para la continuación de los aprendizajes nuevos. De esta forma se evitaría la repetición de curso completo y que los alumnos y alumnas tengan que volver a cursar materias que ya han superado.
- Todas estas medidas irían encaminadas a hacer posible que la repetición solo fuera realmente un recurso excepcional, como señalan las leyes educativas y como ocurre en los países señalados.

Respecto a la certificación y orientación en el tránsito de secundaria baja a secundaria alta, en todos los sistemas educativos de los países de la comparación se ofrece al final de la educación secundaria baja un tipo de oferta formativa para todo el alumnado, distinta de la repetición, aun en el caso de que las certificaciones obtenidas no representen, en el expediente del alumno, un “éxito” educativo indudable. Dicho de otro modo, parece que generalmente se considera que no existe para un alumno el “fracaso” tal como lo entendemos en España, un obstáculo para continuar algunos de los itinerarios formativos que ofrece el sistema.

Nuestro título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria es una certificación con carácter selectivo (el alumno o alumna que no lo obtiene no puede seguir ninguna oferta de estudios) y con un débil carácter orientador, pues su obtención no condiciona la elección por parte del alumnado de la formación posterior.

Medidas que podrían contribuir a que todo el alumnado tenga futuro formativo una vez finalizada la ESO

- En primer lugar, el Título de la ESO representa hoy una certificación singular en comparación con las de los países considerados, como se ha señalado. El título supone una barrera educativa para aquellos alumnos y alumnas que no lo obtienen. Sería necesario **otorgar al título el carácter de una certificación para todos los alumnos y alumnas, que incluyera sus respectivas calificaciones, suficientes o no**, y habilitara el acceso a todo el alumnado a distintas vías formativas, las actualmente existentes y una tercera, como existe en todos los países descritos.
- En segundo lugar, se ha insistido en este apartado en que, en todos los países estudiados, además de las dos vías, académica y profesional, existe al menos una tercera que con diferentes nombres (en buena parte de los casos incluyen el concepto de “aprendizaje”) es la opción que se ofrece como alternativa a los alumnos que no están en condiciones de progresar con éxito en las dos vías convencionales, general o profesional. Plantear en España una solución similar para el alumnado que en el sistema actual no obtiene el título exigiría **abrir esa tercera vía, de aprendizaje**, posterior a la secundaria obligatoria (independiente, por tanto, de la actual Formación Profesional Básica) que daría futuro formativo, también, a todo el alumnado español.
- Finalmente, las evaluaciones internacionales y las nacionales de diagnóstico señalan el efecto positivo que tiene en los resultados del alumnado el hecho de que las familias y el conjunto de la sociedad manifiesten unas elevadas **expectativas sobre el éxito de todos los alumnos y alumnas** y sobre el trabajo del profesorado. Habría que contribuir, además, al **desarrollo de una cultura docente y social** sobre la educación que se incline decididamente en favor del éxito efectivo real y universal de todo el alumnado en las etapas obligatorias.

El Informe también analiza la reducción del abandono temprano de la educación, que, junto a la formación y la titulación en educación superior, son los objetivos principales de la Unión Europea (ET 2020). El objetivo de la UE es disminuir el abandono de modo que no afecte a más del 10 % de los jóvenes y las jóvenes. Este es un compromiso de los países europeos que ya alcanza prácticamente el promedio de la UE y alguna Comunidad Autónoma española.

El objetivo persigue el bien individual de cada uno de los jóvenes, lo cual supone una mejor formación, y el bien del conjunto de la sociedad, por los beneficios económicos, culturales y de salud que para todos los ciudadanos proporciona una población con más educación. Ahora bien, entendemos que

se podría expresar el objetivo en positivo: que al menos el 90 % del alumnado continúe estudios generales (bachillerato), formación profesional (ciclos formativos de grado medio) formación de aprendizajes de iniciación profesional (formulados ya en la mayoría de los países) y que los culmine con éxito. Esta formulación en positivo, y más ambiciosa, es la utilizada en países como Estados Unidos o Canadá, que también superan este objetivo.

Se cierra este estudio con una reflexión sobre el impacto que las condiciones de la repetición, el título español de la ESO y las elevadas cifras de abandono tienen sobre la formación finalmente alcanzada por la población española joven adulta (entre 25-34 años). Este indicador del impacto de la educación en la formación de la población adulta de los países permite valorar mejor hasta qué punto los sistemas educativos proporcionan una sólida educación y formación a la mayoría de sus jóvenes. Dicho de otro modo, viene a ofrecer una visión resumida del nivel de “éxito” alcanzado en las diferentes etapas educativas, particularmente en secundaria.

Para España es un resultado decididamente insatisfactorio, pues pone de manifiesto que ese conjunto de dificultades señaladas en este informe, que se inicia con la repetición de curso en primaria y secundaria, continúa con la barrera que supone el Título de la ESO y culmina con el abandono temprano de la educación y la formación, se acumulan hasta dar como resultado que, cerca del 33 % de españoles de entre 25 y 34 años, no alcanza la formación considerada como objetivo esencial.

El mal educativo español descrito lo sufren todos los jóvenes que repiten, no titulan y, finalmente, abandonan el sistema educativo. Pero lo sufren también a lo largo de su vida, a la que se enfrentan con una formación menor que sus conciudadanos europeos o de otros países desarrollados. Y lo sufre el conjunto de la sociedad, que desperdicia talento, capital humano, riqueza y cultura colectiva.

ANEXO II 1

ESTRATEGIA EUROPEA SOBRE LOS DERECHOS DE LA INFANCIA. EXTRACTO, TRADUCIDO AL ESPAÑOL, DE LAS ACCIONES CLAVE DE LA COMISIÓN EUROPEA Y LAS ACCIONES A REALIZAR POR LOS ESTADOS MIEMBROS.

Se puede consultar el texto completo en inglés en:

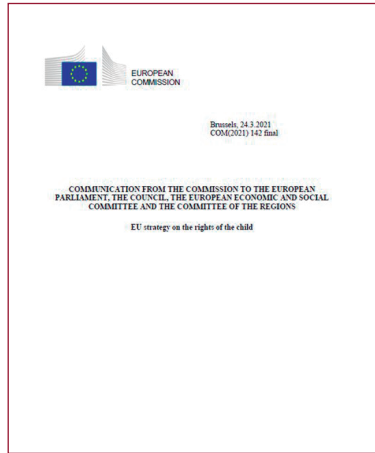
https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/1_en_act_part1_v7_0.pdf

La UE necesita un nuevo enfoque global que refleje las nuevas realidades y los retos permanentes. Al adoptar esta primera estrategia global sobre los derechos del niño¹, la Comisión se compromete a situar a los niños y niñas y su interés superior en el centro de las políticas de la UE, a través de sus acciones internas y externas y de acuerdo con el principio de subsidiariedad. Esta estrategia pretende reunir todos los instrumentos legislativos, políticos y de financiación de la UE, nuevos y existentes, en un marco global.

Propone una serie de acciones específicas en **seis áreas temáticas**, cada una de las cuales define las prioridades de la acción de la UE en los próximos años. Para ello, se reforzará la integración de los derechos de la Infancia en todas las políticas pertinentes de la UE. Las necesidades específicas de determinados grupos de niños y niñas, incluidos los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad múltiple y se enfrentan a formas de discriminación cruzadas, se tengan debidamente en cuenta. Esta estrategia se basa en anteriores comunicaciones de la Comisión sobre los derechos de la Infancia y en el marco jurídico y político existente. También contribuye a alcanzar los objetivos del Pilar Europeo de Derechos Sociales. La estrategia se basa en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y sus tres protocolos facultativos, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CNUDPD) y contribuirá a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. También está vinculada a las normas del Consejo de Europa sobre los derechos del niño, así como a su Estrategia para los Derechos del Niño (2016-2021).

La estrategia se basa en las contribuciones sustantivas del Parlamento Europeo, los Estados miembros, las organizaciones de derechos de la Infancia, otras partes interesadas y los particulares, recogidas durante la fase preparatoria, incluso a través de una consulta pública abierta y el Foro Europeo 2020 sobre los Derechos del Niño.

Esta estrategia se ha desarrollado para la Infancia y junto con ellos y ellas. Las opiniones y sugerencias de más de 10.000 niños, niñas, adolescentes y jóvenes se han tenido en cuenta en la preparación de esta estrategia. Los niños y niñas también han participado en la preparación de su versión adaptada a la Infancia. Esto marca un nuevo capítulo y un paso importante para la UE hacia una auténtica participación de la Infancia en sus procesos de toma de decisiones.



1. PARTICIPACIÓN EN LA VIDA POLÍTICA Y DEMOCRÁTICA: UNA UE QUE CAPACITA A LOS NIÑOS Y NIÑAS PARA SER CIUDADANOS ACTIVOS Y MIEMBROS DE LAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

Acciones clave de la Comisión Europea

- establecer, junto con el Parlamento Europeo y las organizaciones de defensa de los derechos del niño, una Plataforma de Participación Infantil de la UE, para conectar los mecanismos de participación infantil existentes a nivel local, nacional y de la UE, e implicar a los niños en los procesos de toma de decisiones a nivel de la UE;
- crear un espacio para que los niños se conviertan en participantes activos del Pacto Climático Europeo a través de compromisos o convirtiéndose en Embajadores del Pacto. Al implicar a las escuelas en la educación sobre el clima, la energía y el medio ambiente sostenibles, la Coalición de Educación para el Clima ayudará a los niños a convertirse en agentes del cambio en la aplicación del Pacto Climático y del Acuerdo Verde Europeo;
- desarrollar y promover versiones y formatos accesibles, digitalmente inclusivos y adaptados a los niños de la Carta de los Derechos Fundamentales y otros instrumentos clave de la UE;
- elaborar y promover directrices sobre el uso de un lenguaje adaptado a los niños en los documentos y en los actos y reuniones de las partes interesadas con participantes infantiles

- incluir a los niños en el Foro de Derechos Fundamentales de la Agencia de Derechos Fundamentales de la UE (FRA) y en la Conferencia sobre el Futuro de Europa
- llevar a cabo consultas específicas sobre los niños para las futuras iniciativas pertinentes;
- Reforzar los conocimientos y la práctica sobre la participación de los niños entre el personal de la Comisión y el de las agencias de la UE, incluso sobre las políticas de protección y salvaguardia de los niños.

La Comisión Europea invita a los Estados miembros a

- establecer, mejorar y proporcionar los recursos adecuados para los mecanismos nuevos y existentes de participación infantil a nivel local, regional y nacional, incluso mediante la herramienta de autoevaluación de la participación infantil del Consejo de Europa ;
- aumentar la sensibilización y el conocimiento de los derechos del niño, incluso para los profesionales que trabajan con y para los niños, mediante campañas de sensibilización y actividades de formación.
- reforzar la educación en materia de ciudadanía, igualdad y participación en los procesos democráticos en los programas escolares a nivel local, regional, nacional y de la UE.
- apoyar a las escuelas en sus esfuerzos por involucrar a los alumnos en la vida diaria y en la toma de decisiones de la escuela.

2. INCLUSIÓN SOCIOECONÓMICA, SALUD Y EDUCACIÓN: UNA UE QUE LUCHE CONTRA LA POBREZA INFANTIL Y PROMUEVA SOCIEDADES, SISTEMAS SANITARIOS Y EDUCATIVOS INCLUSIVOS Y ADAPTADOS A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

2.1 Lucha contra la pobreza infantil y fomento de la igualdad de oportunidades

Acciones clave de la Comisión Europea

- establecer una Garantía Infantil Europea;
- Garantizar la complementariedad con la Estrategia Europea para los Derechos de las Personas con Discapacidad para responder a las necesidades de los niños con discapacidad y proporcionar un mejor acceso a los servicios generales y a la vida independiente.

La Comisión Europea invita a los Estados miembros a

- adoptar rápidamente en el Consejo la propuesta de la Comisión de recomendación del Consejo por la que se establece la Garantía Infantil Europea y aplicar sus disposiciones;

- aplicar la Garantía Juvenil reforzada y promover la participación de los jóvenes en los servicios de la Garantía Juvenil.

2.2 Garantizar el derecho a la atención sanitaria de todos los niños y niñas

Acciones clave de la Comisión Europea

- intensificar la aplicación de la Recomendación del Consejo para reforzar la cooperación de la UE en materia de enfermedades prevenibles mediante vacunación
- proporcionar información e intercambiar las mejores prácticas para abordar la salud mental de los niños, a través del Portal de Mejores Prácticas y la Plataforma de Política Sanitaria
- revisar el marco jurídico del régimen escolar de la UE para volver a centrarse en una alimentación sana y sostenible
- desarrollar las mejores prácticas y un código de conducta voluntario para reducir la comercialización en línea dirigida a los niños de productos con alto contenido de azúcar, grasa y sal dentro de la Acción Conjunta sobre la Aplicación de las Mejores Prácticas Validadas en Materia de Nutrición.

La Comisión Europea invita a los Estados miembros a

- a identificar a los niños como grupo objetivo prioritario en sus estrategias nacionales de salud mental;
- crear redes con las familias, las escuelas, los jóvenes y otras partes interesadas e instituciones implicadas en la salud mental de los niños.

2.3 Construir una educación inclusiva y de calidad

Acciones clave de la Comisión Europea

- proponer, en 2022, la revisión de los objetivos de Barcelona para apoyar una mayor convergencia al alza entre los Estados miembros de la participación en la educación y atención a la primera infancia
- proponer una recomendación del Consejo sobre la enseñanza en línea y a distancia en la educación primaria y secundaria
- proponer una nueva iniciativa “Caminos hacia el éxito escolar”, que también contribuirá a disociar los logros y el rendimiento educativo de la situación social, económica y cultural
- crear un grupo de expertos para la creación de entornos de aprendizaje favorables para los grupos con riesgo de bajo rendimiento y el apoyo al bienestar en la escuela
- apoyar a los Estados miembros en la aplicación de la recomendación del Consejo de 2020 sobre la EFP para la competitividad sostenible, la equidad

social y la resiliencia; promover el conjunto de herramientas para la inclusión en la educación y la atención a la primera infancia.

La Comisión Europea invita a los Estados miembros a

- a Trabajar para alcanzar los objetivos propuestos en el Espacio Europeo de la Educación;
- seguir aplicando plenamente, en estrecha cooperación con la Comisión Europea, todas las acciones pertinentes recomendadas en el Plan de Acción sobre Integración e Inclusión 2021-2024 en el ámbito de la educación y la formación.

3. COMBATIR LA VIOLENCIA CONTRA LOS NIÑOS Y NIÑAS Y GARANTIZAR SU PROTECCIÓN: UNA UE QUE AYUDE A LOS NIÑOS Y NIÑAS A CRECER SIN VIOLENCIA

Acciones clave de la Comisión Europea

- presentar una propuesta legislativa para combatir la violencia de género contra las mujeres y la violencia doméstica, apoyando al mismo tiempo la finalización de la adhesión de la UE al Convenio del Consejo de Europa para prevenir y combatir la violencia;
- presentar una recomendación sobre la prevención de las prácticas nocivas contra las mujeres y las niñas, incluida la mutilación genital femenina
- presentar una iniciativa destinada a apoyar el desarrollo y el refuerzo de los sistemas integrados de protección de la infancia, que alentará a todas las autoridades y servicios pertinentes a trabajar mejor juntos en un sistema que ponga al niño en el centro;
- apoyar el intercambio de buenas prácticas para poner fin a las intervenciones quirúrgicas y médicas no vitales en niños y adolescentes intersexuales para que se ajusten a la definición típica de hombre o mujer sin su consentimiento plenamente informado o el de sus padres (mutilación genital intersexual).

La Comisión Europea invita a los Estados miembros a

- sensibilizar e invertir en el desarrollo de capacidades y en medidas para (i) una prevención más eficaz de la violencia, (ii) la protección de las víctimas y los testigos, incluso con las salvaguardias necesarias para los niños sospechosos o acusados;
- proporcionar un apoyo adecuado a los niños con vulnerabilidades específicas que sufren violencia, así como a la violencia que se produce en las escuelas
- adoptar una legislación que prohíba los castigos corporales en todos los ámbitos, si aún no existe, y trabajar para su eliminación

- mejorar el funcionamiento de los sistemas de protección infantil a nivel nacional, en particular
- establecer (si aún no existe) y mejorar la línea telefónica de ayuda a la infancia (116 111) y la línea de atención a los niños desaparecidos (116 000) , incluso mediante la financiación y el desarrollo de capacidades
- promover estrategias y programas nacionales para acelerar la desinstitucionalización y la transición hacia servicios de atención de calidad, basados en la familia y la comunidad, centrándose en la preparación de los niños para que abandonen la atención, incluidos los niños migrantes no acompañados.

4. JUSTICIA ADAPTADA A LOS NIÑOS Y NIÑAS: UNA UE EN LA QUE EL SISTEMA DE JUSTICIA DEFIENDE LOS DERECHOS Y NECESIDADES DE LA INFANCIA

Acciones clave de la Comisión Europea

- Proponer en 2022 una iniciativa legislativa horizontal para apoyar el reconocimiento mutuo de la paternidad entre los Estados miembros;
- contribuir a la formación de los profesionales de la justicia sobre los derechos del niño y la justicia adaptada a los niños, en consonancia con la estrategia europea de formación judicial para 2021-2024, y a través de la Red Europea de Formación Judicial (REFJ), los programas Justicia y CERV, así como la Plataforma Europea de Formación del portal de justicia en línea de la UE
- reforzar la aplicación de las Directrices de 2010 sobre la justicia adaptada a los niños con el Consejo de Europa
- proporcionar apoyo financiero específico a proyectos transnacionales e innovadores para proteger a los niños en la migración en el marco del nuevo Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI)
- apoyar a los Estados miembros en el desarrollo de alternativas eficaces y viables a la detención de niños en los procedimientos de migración.

La Comisión Europea invita a los Estados miembros a

- apoyar a los proveedores de formación judicial y a todos los organismos profesionales pertinentes para que aborden en sus actividades los derechos del niño y una justicia accesible y adaptada a los niños. Para ello, asignar los recursos necesarios para las actividades de desarrollo de capacidades mencionadas, y aprovechar el apoyo de la FRA para reforzar las capacidades en temas como la justicia adaptada a los niños y los niños en la migración;

- desarrollar alternativas sólidas a la acción judicial: desde las alternativas a la detención, hasta el uso de la justicia restaurativa y la mediación en el contexto de la justicia civil
- aplicar la Recomendación del Consejo de Europa sobre los niños con padres encarcelados;
- reforzar los sistemas de tutela para todos los niños no acompañados, incluso mediante la participación en las actividades de la Red Europea de Tutela
- promover y garantizar el acceso universal, gratuito e inmediato a la inscripción y certificación de nacimientos para todos los niños. Además, aumentar la capacidad de los funcionarios de primera línea para responder a los problemas de apatridia y de nacionalidad en el contexto de la migración;
- mejorar la cooperación en los casos con implicaciones transfronterizas, para garantizar el pleno respeto de los derechos del niño.

5. SOCIEDAD DIGITAL Y DE LA INFORMACIÓN: UNA UE EN LA QUE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS PUEDAN NAVEGAR CON SEGURIDAD POR EL ENTORNO DIGITAL Y APROVECHAR SUS OPORTUNIDADES

Acciones clave de la Comisión Europea

Acciones clave de la Comisión Europea:

- adoptar una estrategia actualizada de “Mejor Internet para los niños” en 2022
- crear y facilitar un proceso dirigido por los niños con el fin de desarrollar un conjunto de principios que deberá promover y respetar la industria
- promover el desarrollo y el uso de TIC accesibles y de tecnologías de asistencia para niños con discapacidad, como el reconocimiento de voz, los subtítulos y otros, incluso en las conferencias y eventos de la Comisión
- garantizar la plena aplicación del Acta Europea de Accesibilidad;
- intensificar la lucha contra todas las formas de abuso sexual infantil en línea, por ejemplo, proponiendo la legislación necesaria que incluya la obligación de que los proveedores de servicios en línea pertinentes detecten y denuncien el material de abuso sexual infantil conocido en línea.

La Comisión Europea invita a los Estados miembros a

- garantizar la igualdad de acceso efectivo a las herramientas digitales y a la conexión a Internet de alta velocidad, la alfabetización digital, el material educativo accesible en línea y las herramientas educativas, etc., para todos los niños
- apoyar el desarrollo de las competencias digitales básicas de los niños, a través del Marco de Competencia Digital para los ciudadanos

- apoyar las acciones de alfabetización mediática como parte de la educación, para desarrollar la capacidad de los niños de evaluar críticamente los contenidos en línea y detectar la desinformación y el material abusivo;
- apoyar y promover el trabajo de los Centros de Seguridad en Internet, cofinanciados por la UE, y apoyar las líneas telefónicas de ayuda a la infancia en el desarrollo de vías de comunicación en línea;
- Fomentar la participación de los niños, y especialmente de las niñas, en los estudios de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) y desmantelar los estereotipos de género en este campo para garantizar la igualdad de oportunidades en el mercado laboral digital.

La Comisión Europea invita a las empresas de TIC a

- garantizar que los derechos de la Infancia, incluida la privacidad, la protección de los datos personales y el acceso a contenidos apropiados para su edad, se incluyan en los productos y servicios digitales por diseño y por defecto, incluso para los niños con discapacidades
- dotar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y a los padres de las herramientas adecuadas para controlar su tiempo frente a la pantalla y su comportamiento, y protegerlos de los efectos del uso excesivo y la adicción a los productos en línea
- reforzar las medidas para ayudar a hacer frente a los contenidos nocivos y a la comunicación comercial inadecuada, por ejemplo, mediante canales de notificación y bloqueo fáciles de usar o herramientas eficaces de verificación de la edad
- seguir esforzándose por detectar, denunciar y eliminar de sus plataformas y servicios los contenidos ilegales en línea, incluidos los abusos sexuales a menores, en la medida en que esas prácticas sean legales.

6. LA DIMENSIÓN GLOBAL: UNA UE QUE APOYE, PROTEJA Y EMPODERE A LOS NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES EN TODO EL MUNDO, INCLUSO DURANTE LAS CRISIS Y LOS CONFLICTOS

Acciones clave de la Comisión Europea

- dedicar a la educación el 10% de la financiación global en el marco de la NDICI en el África subsahariana, Asia y el Pacífico, y América y el Caribe;
- seguir destinando el 10% de la financiación de la ayuda humanitaria a la educación en situaciones de emergencia y crisis prolongadas, y promover la aprobación de la Declaración sobre Escuelas Seguras;

- trabajar para que las cadenas de suministro de las empresas de la UE estén libres de trabajo infantil, especialmente a través de una iniciativa legislativa sobre gobernanza empresarial sostenible;
- promover y proporcionar asistencia técnica para reforzar los sistemas de inspección laboral para el control y la aplicación de la legislación sobre el trabajo infantil
- proporcionar asistencia técnica como Equipo Europa a las administraciones de los países socios a través de sus programas y servicios, como SOCIEUX+, el instrumento de asistencia técnica e intercambio de información (TAIEX) y los programas TWINNING
- preparar un Plan de Acción para la Juventud de aquí a 2022 con el fin de promover la capacitación y la participación de los jóvenes, los niños y las niñas.
- designar puntos focales para la juventud y reforzar las capacidades de protección de la infancia en las delegaciones de la UE.

2. PROPUESTA DE RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO POR LA QUE SE ESTABLECE LA GARANTÍA INFANTIL EUROPEA. EXTRACTO TRADUCIDO AL ESPAÑOL DE LAS 6 RECOMENDACIONES ESENCIALES. SE PUEDE CONSULTAR EL DOCUMENTO COMPLETO EN INGLÉS EN:
(<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1428&langId=en>)

Objetivo y ámbito de aplicación de la garantía Euoropea de la Infancia

(1) El objetivo de la presente Recomendación es prevenir y combatir la exclusión social garantizando el acceso de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 18 años necesitados, a un conjunto de servicios clave.

(2) La presente Recomendación se aplica a los niños¹ necesitados.

(4) Se invita a los Estados miembros a:

- (a) Garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitados el acceso efectivo y gratuito a la educación y atención de la primera infancia, a la educación y a las actividades escolares, al menos a una comida saludable cada día de clase y a la atención sanitaria;
- (b) garantizar a los niños y niñas necesitadas el acceso efectivo a una alimentación sana y a una vivienda adecuada.

(5) Los Estados miembros deberían identificar a los niños y niñas necesitadas y, dentro de este grupo, tener en cuenta, siempre que sea apropiado al diseñar sus medidas nacionales integradas, las desventajas específicas que experimentan:

- (a) los niños, niñas, adolescentes y jóvenes sin hogar o con graves carencias en materia de vivienda;
- (b) los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con una discapacidad;
- (c) los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de origen inmigrante
- (d) los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de origen racial o étnico minoritario (en particular los gitanos)
- (e) los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran en régimen de acogimiento alternativo (especialmente institucional);
- f) niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situaciones familiares precarias.

Marco político propicio

(6) Se invita a los Estados miembros a crear un marco político integrado y propicio para abordar la exclusión social de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, centrándose en **romper los ciclos intergeneracionales de pobreza y desventaja** y en reducir el impacto socioeconómico de la pandemia del COVID-19. A tal efecto, al aplicar esta Recomendación, los Estados miembros deberían:

- (a) garantizar la coherencia con esta Recomendación de las políticas sociales, de educación, de salud, de nutrición y de vivienda a nivel nacional, regional y local y, siempre que sea posible, mejorar su pertinencia para apoyar a los niños, de manera integrada;
- (b) intensifiquen la inversión en educación, salud adecuada y sistemas de protección social para atender eficazmente las necesidades de los niños y sus familias, en particular de aquellos expuestos a la exclusión social;
- (c) garanticen políticas y recursos adecuados, incluso mediante medidas de integración en el mercado laboral para los padres o tutores y ayudas a los ingresos de las familias y los hogares, de modo que los obstáculos financieros no impidan a los niños acceder a servicios de calidad
- (d) Abordar la dimensión territorial de la exclusión social, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los niños según las zonas urbanas, rurales, remotas y segregadas distintas, sobre la base de un enfoque integrado y multidisciplinar;
- (e) reforzar la cooperación y la participación de las autoridades nacionales, regionales y locales, de las organizaciones de economía social, de las organizaciones no gubernamentales y de otras partes interesadas, en la concepción, la aplicación y el seguimiento de las políticas y de los servicios de calidad destinados a los niños
- (f) tomar medidas para promover la inclusión y evitar y abordar la discriminación y la estigmatización de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitados
- (g) apoyen las inversiones estratégicas en servicios de calidad para los niños, incluso en infraestructuras propicias y mano de obra cualificada
- h) dedicar recursos adecuados para aplicar la presente Recomendación y hacer un uso óptimo de los fondos nacionales y de la UE, en particular el Fondo Social Europeo Plus, el Fondo Europeo de Desarrollo Regional, REACT-UE, Invest-UE, el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia y el Instrumento de Apoyo Técnico.

Educación y atención a la primera infancia, educación y actividades escolares, una comida saludable cada día de clase

(7) Con el fin de garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitados



el acceso efectivo y gratuito a la educación y los cuidados durante la primera infancia,



a la educación y a las actividades escolares,



así como a una comida sana cada día de clase,

se alienta a los Estados miembros a:

- (a) identificar y abordar los obstáculos financieros y no financieros que impiden la participación en la educación y los cuidados de la primera infancia, la educación y las actividades escolares;
- (b) adoptar medidas para prevenir y reducir el abandono escolar prematuro, y reincorporar a los niños que corren el riesgo de abandonar o han abandonado la educación o la formación
- (c) proporcionar apoyo al aprendizaje a los niños con dificultades de aprendizaje para compensar sus carencias lingüísticas, cognitivas y educativas
- (d) adaptar las instalaciones y los materiales educativos de la educación y la atención a la primera infancia y de los centros educativos a las necesidades de los niños con discapacidad, utilizando métodos de enseñanza y aprendizaje inclusivos; para ello, garantizar la disponibilidad de profesores cualificados y de otros profesionales de la educación, como psicólogos, logopedas, rehabilitadores o auxiliares docentes
- (e) poner en marcha medidas para apoyar la educación inclusiva y evitar las clases segregadas en los centros de educación y atención a la primera

- infancia y en los centros educativos; esto puede incluir también dar prioridad o acceso temprano a los niños que lo necesiten
- (f) garantizar al menos una comida saludable cada día de clase
 - (g) garantizar el suministro de material educativo, incluidos los libros o los uniformes, cuando proceda
 - (h) proporcionar una conectividad de alta velocidad, servicios digitales y el equipo adecuado necesario para la enseñanza a distancia, a fin de garantizar el acceso a los contenidos educativos en línea
 - (i) garantizar el transporte a los centros de educación infantil y de atención y educación, cuando proceda
 - j) garantizar un acceso igualitario e inclusivo a las actividades escolares, incluida la participación en las excursiones escolares
 - k) desarrollar un marco de cooperación entre los centros educativos, las comunidades locales, los servicios sociales y los agentes de la economía social para apoyar la educación inclusiva, ofrecer atención extraescolar y oportunidades de participar en actividades deportivas, de ocio y culturales, y construir e invertir en los centros educativos como centros de inclusión y participación.

Sanidad

- (8) Con el fin de garantizar a los niños necesitados



el acceso efectivo y gratuito a una atención sanitaria de calidad, se invita a los Estados miembros a:

- (a) facilitar la detección y el tratamiento tempranos de las enfermedades y los problemas de desarrollo, incluidos los relacionados con la salud mental, garantizar el acceso a exámenes médicos periódicos, incluidos los odontológicos y oftalmológicos, y a programas de cribado; garantizar un seguimiento curativo y de rehabilitación oportuno, incluido el acceso a medicamentos, tratamientos y ayudas, y el acceso a programas de vacunación;
- (b) proporcionar servicios de rehabilitación y habilitación específicos para los niños con discapacidad;
- (c) aplicar programas accesibles de promoción de la salud y prevención de enfermedades dirigidos a los niños necesitados y a sus familias, así como a los profesionales que trabajan con los niños.

Nutrición saludable

(9) Con el fin de garantizar a los niños necesitados



el acceso efectivo a una nutrición suficiente y saludable, incluso a través del plan de frutas, hortalizas y leche en las escuelas de la UE, se anima a los Estados miembros a:

- (a) apoyar el acceso a comidas saludables también fuera de los días escolares, incluso mediante ayudas en especie o financieras;
- (b) garantizar que las normas de nutrición en los centros de educación infantil y de atención y educación aborden las necesidades dietéticas específicas
- (c) limitar la publicidad y restringir la disponibilidad de alimentos con alto contenido en grasa, sal y azúcar en los centros de educación infantil y de atención y educación;
- (d) proporcionar información adecuada a los niños y a las familias sobre una nutrición saludable para los niños.

Vivienda adecuada

(10) Con vistas a garantizar a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes necesitados



el acceso efectivo a una vivienda adecuada se invita a los Estados miembros a:

- (a) garantizar que los niños sin hogar y sus familias reciban un alojamiento adecuado en refugios de emergencia, un rápido traslado desde dichos refugios a una vivienda permanente y la prestación de los servicios sociales y de asesoramiento pertinentes
- (b) evaluar y revisar, si es necesario, las políticas de vivienda nacionales, regionales y locales y adoptar medidas para garantizar que se tengan debidamente en cuenta los intereses de las familias con niños necesitados, incluida la lucha contra la pobreza energética; dicha evaluación y revisión debería incluir también las políticas de vivienda social y las prestaciones de vivienda

- (c) prever el acceso prioritario y oportuno a la vivienda social para los niños necesitados y sus familias
- (d) teniendo en cuenta el interés superior del niño, evitar que los niños sean acogidos en instituciones; garantizar la transición de los niños de la atención institucional a la atención de calidad basada en la comunidad o en la familia y apoyar su vida independiente y su integración social.

INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS NUEVE REQUISITOS BÁSICOS PARA UNA PARTICIPACIÓN EFICAZ Y ÉTICA Y CRITERIOS DE REFERENCIA AL RESPECTO (Consejo de Europa 2016)

<https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

1. La participación es transparente e informativa

Los niños deben ser informados de su derecho a participar en un formato accesible y adaptado a sus necesidades. La información debe abarcar aspectos como la forma en que podrán participar, el motivo de que se les haya dado la oportunidad de participar, el alcance de su participación y el impacto que podrán tener.

En la práctica, esto significa que:

- La participación de los niños tiene un propósito claro;
- Los niños comprenden el impacto que pueden llegar a tener en la adopción de decisiones;
- Los cometidos y las responsabilidades de los copartícipes son claros y se han entendido bien;
- Se acuerdan con los niños los objetivos y fines asociados a su participación.

2. La participación es voluntaria

Los niños deben poder decidir si quieren participar o no, recibir información y poder retirarse de las actividades en todo momento. No se debe forzar a los niños a participar o a expresar sus opiniones.

En la práctica, esto significa que:

- Se da tiempo a los niños para que consideren si quieren participar o no y puedan dar un consentimiento informado;
- Los niños pueden retirarse en cualquier momento que lo deseen, y lo saben;
- Se respetan y tienen en cuenta otros compromisos de los niños (como el trabajo o la escuela).

**INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS NUEVE REQUISITOS BÁSICOS
PARA UNA PARTICIPACIÓN EFICAZ Y ÉTICA Y CRITERIOS DE REFERENCIA AL
RESPECTO (Consejo de Europa 2016)**

<https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

3. La participación es respetuosa

Se debe tratar a los niños con respeto y dárseles la oportunidad de expresar sus opiniones libremente y de promover ideas. El personal también debe respetar y entender el contexto familiar, escolar y cultural de los niños.

En la práctica, esto significa que:

- Los niños pueden expresar libremente sus opiniones y son tratados con respeto;
- Cuando se elige a niños como representantes, el proceso se basa en principios democráticos y no discriminatorios;
- El método de trabajo fomenta la autoestima y la confianza, de manera que los niños sienten que pueden contribuir con experiencias y opiniones válidas
- El apoyo del personal debe utilizarse para obtener el respeto de otros responsables clave hacia los niños.;

4. La participación es pertinente

La participación debe basarse en el conocimiento personal de los niños y centrarse en cuestiones

pertinentes para su vida y su contexto local.

En la práctica, esto significa que:

- Las actividades en que participan los niños son realmente pertinentes para sus experiencias, conocimientos y capacidades;
- Los enfoques y métodos de participación se basan en los conocimientos y prácticas locales;
- Los niños participan en el establecimiento de los criterios de selección y representación en el proceso participativo;
- Los niños participan de una forma, a un nivel y a un ritmo adecuados a sus capacidades e intereses.

**INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS NUEVE REQUISITOS BÁSICOS
PARA UNA PARTICIPACIÓN EFICAZ Y ÉTICA Y CRITERIOS DE REFERENCIA AL
RESPECTO (Consejo de Europa 2016)**

<https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

5. La participación debe adaptarse a las necesidades de los niños

Deben aplicarse enfoques adaptados a las necesidades de los niños para asegurarse de que estén bien preparados para participar y puedan contribuir de manera significativa a las actividades. Los enfoques y métodos de participación deben diseñarse y adaptarse en función de la edad y las capacidades de los niños.

En la práctica, esto significa que:

- Se ofrecen tiempo y recursos para garantizar una participación de calidad y los niños reciben apoyo adecuado para preparar su participación;
- Los métodos de participación se desarrollan en colaboración o en consulta con los niños;
- Los adultos tienen capacidad para apoyar y garantizar enfoques y formas de trabajo adaptados a las necesidades de los niños;
- Los lugares de reunión y las zonas dedicadas a las actividades están adaptadas a las necesidades de los niños y resultan accesibles para los niños con discapacidad y otros grupos minoritarios;
- Los niños disponen de información accesible y en formatos adaptados a ellos.

6. La participación es inclusiva

La participación de los niños debe prever oportunidades para los niños vulnerables y cuestionar los patrones de discriminación existentes. El personal debe ser sensible a la cultura de todos los niños que participen.

En la práctica, esto significa que:

- No se discrimina a ningún niño por motivo de edad, raza, color, género, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, discapacidad, nacimiento o cualquier otra condición;
- La idea es que participen niños de distintos orígenes, lo cual podría implicar contactar a los niños en sus comunidades locales;
- La participación es lo suficientemente flexible como para responder a las necesidades, expectativas y situaciones de distintos grupos de niños;
- Se tienen en cuenta el rango de edad, el género y las capacidades de los niños;
- La participación cuestiona los patrones existentes de discriminación y responde a ellos.

**INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS NUEVE REQUISITOS BÁSICOS
PARA UNA PARTICIPACIÓN EFICAZ Y ÉTICA Y CRITERIOS DE REFERENCIA AL
RESPECTO (Consejo de Europa 2016)**

<https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

7. La participación está respaldada por la formación de adulto

El personal debe disponer de los conocimientos y la capacidad necesarios para facilitar una participación efectiva de los niños. Para ello puede resultar necesario recibir formación, y prepararse, antes de abrir las actividades a la participación de los niños, además de un apoyo constante, cuando proceda.

En la práctica, esto significa que:

- Todos los miembros del personal y la dirección están sensibilizados con respecto a la participación de los niños y entienden la importancia de esta y la necesidad de comprometerse con ella;
- El personal dispone de la formación, los medios y otras oportunidades de desarrollo necesarios en el ámbito de las prácticas participativas;
- Se apoya y supervisa al personal de forma adecuada y se evalúa su práctica participativa;
- El personal puede expresar su opinión o sus inquietudes sobre la intervención de los niños y esperar que dichas opiniones o inquietudes se atiendan de manera constructiva;
- Se adquieren competencias técnicas y conocimientos especializados específicos mediante una combinación de contratación, selección, desarrollo de personal e intercambio de prácticas;
- Se exhibe un comportamiento adecuado en las relaciones entre los distintos miembros del personal y entre estos y los miembros de la dirección (el trato es respetuoso e íntegro).

**INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS NUEVE REQUISITOS BÁSICOS
PARA UNA PARTICIPACIÓN EFICAZ Y ÉTICA Y CRITERIOS DE REFERENCIA AL
RESPECTO (Consejo de Europa 2016)**

<https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

8. La participación es segura y sensible al riesgo

Los adultos que trabajan con niños tienen el deber de cuidarlos. El personal debe adoptar todas las precauciones necesarias para reducir al mínimo el riesgo de que los niños sufran abusos, explotación o cualquier otra consecuencia negativa de su participación.

En la práctica, esto significa que:

- La protección de los derechos de los niños es primordial a la hora de planificar y organizar la participación infantil;
- Los niños que participan en el proceso conocen su derecho a que se los proteja de cualquier posible abuso y saben a quién dirigirse para pedir ayuda en caso necesario;
- Se asigna a personal experimentado y con conocimientos en la materia la función de supervisar y coordinar los asuntos tocantes a la protección de los niños a lo largo de todos los procesos participativos;
- Existen salvaguardias para reducir al mínimo los riesgos y evitar abusos;
- El personal responsable de organizar el proceso participativo dispone de una estrategia de protección infantil específica para cada proceso. Dicha estrategia debe comunicarse debidamente y ser entendida correctamente por el personal;
- Existen salvaguardias para reducir al mínimo y evitar los abusos;
- El personal reconoce sus obligaciones legales y éticas con arreglo a nuestro Código de Conducta y la Política de Protección de la Infancia;
- En los procedimientos de protección infantil se reconocen los riesgos concretos a que se enfrentan
- algunos niños y los obstáculos adicionales a los que tienen que hacer frente para obtener ayuda;
- Se obtiene el debido consentimiento para utilizar cualesquiera datos proporcionados por los niños y se custodia en todo momento la información considerada confidencial;
- Se establece un procedimiento formal de denuncia que permita a los niños que intervienen en actividades participativas formular denuncias de manera confidencial. La información relativa al procedimiento estará disponible en los idiomas y formatos pertinentes;
- No se pueden tomar ni publicar fotografías, vídeos o imágenes digitales de un niño sin su consentimiento expreso para un uso concreto;
- Quedan perfectamente definidas y organizadas todas las obligaciones relativas a la responsabilidad, la seguridad, los desplazamientos y el seguro médico.

**INFORMACIÓN GENERAL SOBRE LOS NUEVE REQUISITOS BÁSICOS
PARA UNA PARTICIPACIÓN EFICAZ Y ÉTICA Y CRITERIOS DE REFERENCIA AL
RESPECTO (Consejo de Europa 2016)**

<https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>

9. La participación lleva aparejado un mecanismo de rendición de cuentas

Tras participar, los niños deben recibir feedback y/o información de seguimiento sobre: la forma en que se han interpretado y empleado sus opiniones; la forma en que han influido en los resultados; y, cuando proceda, la posibilidad de que dichos niños participen en los procesos y actividades de seguimiento.

En la práctica, esto significa que:

- Se implica a los niños lo antes posible en nuestra labor;
- El personal y los asociados deben responder ante los niños por los compromisos asumidos;
- Se apoya a los niños para que participen en los procesos de seguimiento y evaluación;
- Se ayuda a que los niños compartan sus experiencias participativas con sus pares, sus comunidades locales y otras organizaciones;
- Se proporciona a los niños un feedback claro y rápido sobre su participación, el impacto y los resultados de esta y las próximas medidas que deben adoptarse;
- Dicho feedback llega a todos los niños interesados;
- Se pregunta a los niños sobre su grado de satisfacción respecto del proceso participativo y sobre cómo piensan que este se podría mejorar;
- Se admiten los errores advertidos en la evaluación y se adquiere el compromiso de utilizar las lecciones aprendidas para mejorar los procesos participativos en el futuro.

INDICADORES

La Recomendación CM/Rec (2012)2 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la participación de los niños y jóvenes menores de 18 años¹. Contiene diez indicadores específicos y medibles para cuantificar los avances en materia de participación de la infancia. Los diez indicadores son transversales, más que temáticos, y reflejan las tres medidas de carácter general a que se hace referencia en la Recomendación:

- medidas para proteger el derecho a participar,
- medidas para promover el derecho a participar,
- medidas para crear espacios para la participación.

PROTECCIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR

Indicadores

1. La protección jurídica del derecho de los niños y los jóvenes a participar en la toma de decisiones aparece consagrada en la Constitución y la legislación nacionales.

Definición

La legislación primaria nacional debe reflejar un compromiso inequívoco con el derecho del niño y la niña a participar en las decisiones que le afecten. La referencia en la Constitución al derecho de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes a participar es un indicador particularmente importante del compromiso del Estado miembro con el derecho de éstos a ser escuchados. La referencia en la legislación al derecho de la infancia a participar debe verse acompañada de la exigencia de que las opiniones de los y las niñas reciban la debida consideración en función de la edad y capacidad de este, y teniendo en mente el interés superior del niño y la niña. Este compromiso debe reflejarse además en las leyes que afecten directamente a la infancia, especialmente en los siguientes contextos:

- la escuela y la enseñanza, por ejemplo, mediante el establecimiento obligatorio de consejos escolares;
- los procedimientos para la protección, el cuidado y la adopción del niño;
- la custodia y el derecho de visita en los casos de Derecho de familia;
- la toma de decisiones a nivel familiar;
- la atención sanitaria y el consentimiento a recibir tratamiento;
- los procesos en materia de inmigración y asilo; y
- los procesos penales.

Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables

¿Existen restricciones del derecho a ser escuchado por motivos de edad, discapacidad, vulnerabilidad, etc.?

También debe llamarse la atención sobre el derecho formal de los niños a participar en vías alternativas al proceso judicial, como por ejemplo mecanismos alternativos de resolución de conflictos como la mediación, en cualquiera de los ámbitos arriba mencionados.

PROTECCIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR
Indicadores
2.El derecho de los niños, niñas y jóvenes a participar en la toma de decisiones se incluye expresamente en una estrategia nacional intersectorial para hacer efectivos los derechos de la infancia.
Definición
La participación de los niños y niñas debe incluirse expresamente como parte de una estrategia gubernamental más amplia para asegurar, supervisar y evaluar el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño y los instrumentos, convenciones y convenios del Consejo de Europa. Deben incluirse objetivos concretos, indicadores de progreso y un presupuesto para su aplicación.
Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables
¿Es la cuestión de la participación de la infancia, como parte de la estrategia nacional relativa a los derechos del niño, una cuestión de ámbito nacional o difiere de una región a otra? ¿Hace referencia a todos los niños o es exclusiva para determinados grupos en determinados contextos? ¿Incluye la estrategia a los ministerios responsables de la salud, la educación, el bienestar social, la juventud, la justicia, la protección del niño, las actividades lúdicas, recreativas y culturales, el medio ambiente, el transporte y las finanzas?

PROTECCIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR

Indicadores

3.Existe una institución independiente para velar Constitución y la legislación nacionales.

Definición

Se crea y se protege por ley la figura del defensor del niño o comisionado para la infancia, con un mandato específico y los recursos necesarios (oficina, personal, presupuesto) para llevar a cabo campañas o atender los distintos problemas en nombre de los niños.

El defensor del niño puede ser un organismo autónomo o formar parte de una institución más amplia de derechos humanos. Sin embargo, el cargo debe ser independiente del Gobierno y no verse limitado o influido por ningún programa político concreto; debe ser capaz de atender los principales problemas y preocupaciones señalados por los niños.

Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables

¿Se ve limitado o condicionado de alguna forma el acceso al Comisionado, por ejemplo, por razones de nacionalidad, edad, discapacidad, situación migratoria, situación socioeconómica o condición de víctima?

¿Se han adoptado medidas para facilitar el acceso de los niños más marginados o excluidos?

¿Existen datos desglosados (por ejemplo, por nacionalidad, edad, discapacidad, etc.) sobre qué niños acuden al Comisionado?

PROTECCIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR	
Indicadores	
4.Existen mecanismos para permitir a los niños ejercer su derecho a participar de manera segura en procesos judiciales y administrativos	
Definición	
En las Directrices del Consejo de Europa sobre una justicia adaptada a los menores se establece que los niños que entran en contacto con el sistema judicial deben: – ser informados de sus derechos; – tener acceso gratuito a un abogado; – ser escuchados y tomados en serio; y – poder exigir que se les expliquen, de manera que puedan entenderlas, las decisiones que les afecten. Estos requisitos deben cumplirse en los siguientes procesos judiciales y administrativos: – los procesos penales, independientemente de si los niños están implicados como autores, como víctimas o como testigos del delito; – los procesos de Derecho de familia; – los procesos en materia de cuidado y protección; – los procesos relativos a casos de inmigración.	
Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables	
¿Se ve limitado o condicionado de alguna forma el acceso a esta ayuda, por ejemplo, por razones de nacionalidad, edad, discapacidad, situación migratoria, situación socioeconómica o condición de víctima? ¿Se han adoptado medidas para facilitar el acceso de niños más marginados o excluidos? ¿Existen datos desglosados (por ejemplo, por nacionalidad, edad, discapacidad, etc.) sobre la participación de los niños?	

PROTECCIÓN DEL DERECHO A PARTICIPAR

Indicadores

5.Existen procedimientos de denuncia adaptados a las necesidades de los niños

Definición

Existen procedimientos de denuncia por mandato legal, adaptados a las necesidades de los niños y de fácil acceso para todos ellos, en un abanico de contextos, a saber:

- la escuela y la enseñanza;
- la atención y la protección;
- la salud;
- los procesos penales;
- los procesos de Derecho de familia;
- los procesos relativos a casos de inmigración. Para considerar que un procedimiento de denuncia se adapta a las necesidades de los niños, debe incluir los siguientes elementos:
- Ser seguro y accesible;
- Ofrecer a los niños información y asistencia que les permitan formular denuncias y darles un seguimiento;
- Ofrecer la información (mediante folletos, impresos, carteles en las escuelas o sitios web específicos, por ejemplo) en formatos adecuados a la edad y la posible discapacidad, y difundirla en lugares en que los niños puedan encontrarla;
- Disponer de mecanismos sólidos y eficaces de seguimiento, derivación y respuesta que puedan demostrar que se están realizando cambios en respuesta a denuncias legítimas;
- Dar a los niños un feedback directo sobre las denuncias, en un plazo razonable y de manera acorde a su edad y capacidad de comprensión.

Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables

¿Están los procedimientos de denuncia debidamente adaptados a la edad, la capacidad lingüística y las posibles discapacidades de los niños?

¿Son estos procedimientos gratuitos?

CONCIENCIACIÓN SOBRE EL DERECHO A PARTICIPAR

Indicadores

6.El derecho de los niños a participar en la toma de decisiones se ha incorporado a los programas de formación previa al empleo destinados a profesionales que vayan a trabajar con niños o para ellos

Definición

La formación basada en competencias sobre el derecho de participación de los niños se ha incorporado a los programas de formación previa al empleo destinados a profesionales que vayan a trabajar directamente con niños o para ellos. La formación basada en competencias parte de un enfoque de enseñanza que hace hincapié en el aprendizaje y la aplicación de habilidades, más allá de la adquisición de conocimientos. Cuando una persona es competente, puede aplicar lo que sabe al desempeño de una determinada tarea o a la solución de un determinado problema, y transferir esa habilidad de una situación a otra.

Selecciónense y evalúense seis grupos de profesionales de entre los incluidos en la lista siguiente:

- docentes;
- abogados;
- responsables de la administración de justicia;
- policías;
- trabajadores sociales;
- profesionales de la salud;
- funcionarios de inmigración;
- cuidadores y asistentes sociales;
- funcionarios de prisiones;
- monitores de niños y jóvenes y personas que trabajan con niños y jóvenes;
- funcionarios y empleados públicos.

Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables

¿Se tiene en cuenta en la citada formación e información la diversidad de experiencias y necesidades de los niños? Por ejemplo: ¿se tienen en cuenta la perspectiva de género o cuestiones como la etnia, la discapacidad, la edad, la religión, la nacionalidad y la capacidad lingüística del niño?

CONCIENCIACIÓN SOBRE EL DERECHO A PARTICIPAR

Indicadores

7. Se informa a los niños de su derecho a participar en la toma de decisiones

Definición

Los departamentos gubernamentales y los que prestan servicios clave a los niños deben elaborar información sobre el derecho de los niños y los jóvenes a participar en la toma de decisiones, incluyendo, por ejemplo, información sobre los mecanismos de denuncia, los procesos legales y las oportunidades de participación de los niños en sus propias organizaciones, así como en los procesos de toma de decisiones o de planificación que los afecten. Debe facilitarse información en formatos adaptados a las necesidades de los niños, entre otras cosas en las redes sociales, que resulte accesible a niños de distintas edades y capacidades y en formatos adecuados para niños con distintas necesidades de comunicación. Esta información debe estar disponible en los lugares a los que accedan los niños, como sitios web especializados o líneas de asistencia telefónica. La educación sobre los derechos del niño, entre ellos el derecho a participar, es un componente obligatorio de los programas de estudios de las escuelas. También existen programas de información y educación públicas (idealmente como parte de una estrategia nacional) para concienciar a la opinión pública, los niños, los jóvenes, los progenitores y los profesionales del derecho del niño a participar, con inclusión de su derecho a constituir organizaciones de niños o jóvenes y a formar parte de ellas.

Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables

¿Se facilita información acorde a la edad y capacidad lingüística y en formatos accesibles para niños con distintas discapacidades?
¿Se facilita información a los niños en, por ejemplo, instituciones, prisiones, hospitales o centros de internamiento para solicitantes de asilo? ¿Está esta información disponible para los niños en regiones más aisladas?
¿Hay algún dato de investigaciones sobre el acceso a la información que se haya desglosado por edad, género, discapacidad, etnia, etc.?

CREACIÓN DE ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN
Indicadores
8. Los niños están representados en foros, entre otras cosas por medio de sus propias organizaciones, a nivel de gobierno escolar, local, regional y nacional
Definición
Se permite a los niños participar en foros en los que pueden dirigirse a las autoridades competentes, entre ellas las autoridades de gobierno escolar, local, regional y nacional (especialmente a través de los consejos escolares, los consejos de niños y jóvenes, los parlamentos de niños y jóvenes o los foros de niños y jóvenes). Estos foros sirven como espacios donde los niños pueden señalar los temas que les preocupan y plantearlos a los encargados de formular políticas a nivel escolar, local, regional y nacional. Sería conveniente realizar especiales esfuerzos por explicar el proceso mediante el cual se elige a los niños para participar en estos foros, qué niños participan, cómo lo hacen en los procesos de toma de decisiones (cuando proceda), las regiones en las que estos foros existen y las competencias de toma de decisiones de que esos órganos disponen.
Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables
¿Están desglosados por edad, etnia, nacionalidad, género, discapacidad o región los datos sobre el número de niños implicados?

CREACIÓN DE ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN

Indicadores

9. Existen mecanismos destinados a los niños que permiten formular observaciones sobre los servicios locales

Definición

Todas las autoridades públicas responsables de servicios locales disponen de mecanismos para consultar a los niños y recibir feedback de ellos, entre otras cosas con respecto a los siguientes servicios:

– Las escuelas y la enseñanza;

Las modalidades alternativas de cuidado (como hogares de guarda u hogares infantiles);

– Las actividades lúdicas, recreativas y deportivas;

– Los servicios culturales (museos, arte, etc.);

– Los servicios de protección del niño;

– El apoyo a inmigrantes y solicitantes de asilo;

– El apoyo familiar y los servicios preescolares.

Estos mecanismos pueden incluir encuestas o formularios de evaluación de fácil acceso para niños de distintos entornos y edades, y adaptados a ellos. Sería conveniente realizar particulares esfuerzos por evaluar en qué medida estos servicios responden al feedback que reciben de los niños. Por ejemplo, ¿disponen de un mecanismo para informar a los niños de los cambios realizados en respuesta al feedback recibido de ellos? Lo ideal sería que se hicieran esfuerzos para implicar a los niños en el diseño, la aplicación y la evaluación de los mecanismos de feedback.

Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables

¿Están esos mecanismos a disposición de todos los niños, independientemente de su edad, posibles discapacidades, nacionalidad (limitaciones de idioma), etc.?

CREACIÓN DE ESPACIOS DE PARTICIPACIÓN
Indicadores
10. Se ayuda a los niños a participar en la supervisión del cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño (entre otras cosas, mediante la presentación de informes paralelos al Comité de los Derechos del Niño) y los instrumentos, convenciones y convenios pertinentes del Consejo de Europa
Definición
Los niños y las organizaciones que los representan reciben recursos que los ayudan a participar en el seguimiento de la aplicación de los instrumentos pro-derechos del niño. Esto debe incluir la posibilidad de que los niños participen en la elaboración de informes paralelos o elaboren su propio informe.
Cuestiones que deben tenerse en cuenta en el caso de los niños y niñas vulnerables
¿Están suficientemente representados niños de todas las edades y minorías étnicas, los niños discapacitados, niños de ambos sexos y también no nacionales?



STES · INTERSINDICAL

Confederación de Sindicatos de Trabajadoras
y Trabajadores de la Enseñanza