

***“EL ACCESO A LA EDUCACIÓN DE  
NIÑOS Y NIÑAS EN SITUACION DE  
VULNERABILIDAD”***

***Alumno: DÍAZ, Rubén Darío***

***Asignatura: Derecho Internacional Público***

***Carrera: Abogacía***

***Profesora: BERTOLÉ, Cecilia***

***Año: 2016***

## **ÍNDICE**

SUMARIO .....	3
INTRODUCCIÓN .....	4
<i>LA DISCAPACIDAD COMO LÍMITE AL EJERCICIO DEL DERECHO</i> .....	6
El término discapacidad.....	6
¿Discapacitado o Persona con discapacidad? .....	7
¿Persona con capacidades diferentes o persona con discapacidad? .....	7
Normativa internacional .....	8
Observaciones generales de comités de Naciones Unidas .....	10
<i>Observaciones Generales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales</i> .....	10
<i>Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño</i> .....	12
Legislación local .....	14
Servicios educativos.....	17
Algunos datos y definiciones importantes.....	20
<i>LA POBREZA COMO LÍMITE AL EJERCICIO DEL DERECHO</i> .....	23
Definición y estadísticas sobre pobreza.....	23
Protección y tutela convencional .....	25
Estado nacional .....	28
Estado provincial.....	29
CONCLUSIÓN .....	30
BIBLIOGRAFÍA: .....	32

## SUMARIO

La educación es un derecho humano fundamental y esencial para poder ejercitar todos los demás derechos, promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo. Sin embargo, muchos niños y niñas siguen privados de oportunidades educativas por diversos motivos, entre ellos “discapacidad” y “pobreza”. Es por ello que me avocaré a desarrollar este trabajo, estructurándose el presente en dos partes en las cuales se analizarán cada una de las temáticas antes mencionadas, como también así la incidencia que tienen sobre el derecho a la educación y específicamente el acceso a las escuelas de los niños y niñas, tanto a nivel nacional como provincial.

Analizaremos el significado semántico de cada una de las palabras ejes del trabajo, la normativa tanto local como internacional, las observaciones de los organismos internacionales de derechos humanos y por último estadísticas y políticas públicas de estos últimos años.

**Palabras claves:** Derecho - Educación – Pobreza – Discapacidad - Niñez

## INTRODUCCIÓN

La educación debe ser entendida como un bien público y como un derecho humano, ya que permite la formación completa de la persona dotándola de mayores oportunidades a lo largo de su existencia.

Es por ese motivo que no puede ser considerada como un mero servicio que brinda el Estado, sino que debe calificarse como un derecho que genera en el Estado la obligación de respetarlo garantizarlo y dictar medidas de acción positiva para hacerlo en definitiva exigible.

El no cumplimiento del derecho a la educación hace prácticamente quimérico el esfuerzo de los países para combatir la pobreza, las desigualdades, la exclusión y fortalecer la ciudadanía democrática.

Ejercer adecuadamente éste derecho hace posible el ejercicio de los otros derechos humanos. Por eso se dice que el derecho a la educación es el epítome de la interdependencia e indivisibilidad de todos los derechos humanos. Difícilmente se podrá, por ejemplo, acceder a un empleo digno o ejercer la libertad de expresión sin el acceso a la educación.

Tener acceso a la escuela en la niñez es un primer paso para ejercer el derecho a la educación. Pero su pleno ejercicio exige que ésta sea de calidad, promoviendo el desarrollo de las múltiples potencialidades de cada persona, a través de aprendizajes socialmente relevantes y experiencias educativas pertinentes a las necesidades y características de los individuos y de los contextos en los que se desenvuelven.

Si bien todas las personas deben tener los mismos derechos de acceso a la educación sin sufrir restricciones que limiten dicha participación debido a su origen económico, social y cultural, su género, edad, pensamiento político o creencia religiosa, la realidad muchas veces nos muestra una constante violación y desinterés por garantizar de manera plena este derecho, sobre todo en los sectores mas carenciados de nuestra sociedad

Millones de niños y niñas no tienen acceso a las escuelas. Esto no debilita al derecho a la Educación ni reduce su relevancia, en realidad contribuye a hacer más urgente toda acción destinada a asegurar la universalidad de su aplicación.

Es importante tener presente que el derecho a la educación constituye un derecho humano fundamental, algo que cada persona posee en virtud del hecho de ser un ser humano. En otras palabras, no es dependiente de consideraciones laborales o económicas. Desde luego, la educación otorga en general, a las personas una mayor competencia para el empleo y puede mejorar su capacidad para contribuir al bienestar económico de la comunidad, pero ninguna de estas es la razón por la cual tiene derecho a la educación. En una época en la cual el gasto público se observa incesantemente dirigido por las fuerzas del mercado y prevalecen las visiones instrumentales de la educación, resulta fácil perder de vista la naturaleza inherente del derecho a la educación, lo que es particularmente significativo en lo que se refiere a personas discapacitadas. La educación puede no tener éxito en proporcionar capacidad de empleo a las personas o en hacerlas autosuficientes, pero ello, en manera ninguna, reduce los derechos de éstas a los recursos que requiere su educación.

Los instrumentos de derechos humanos de carácter internacional que han sido ratificados por nuestro estado y a los cuales nuestra carta magna en su art. 75 inc. 22 les asigna jerarquía constitucional, establecen específicamente que la educación primaria debe ser gratuita y obligatoria, garantizando la participación y la no discriminación.

Es importante y digamos fundamental que esta normativa tanto nacional como internacional, que tienen en miras amparar a las personas en situación de vulnerabilidad, sean acompañadas con políticas concretas adoptadas por el estado y poder hacer ejecutorias las medidas planteadas por el ordenamiento jurídico.

El estado aquí es el sujeto pasivo, que tiene en su cabeza la tarea de cumplir fielmente con los mandatos supra constitucionales, adoptando políticas y aplicándolas en la manera que todos los niños y niñas en nuestro país puedan gozar sin restricciones del derecho a la educación.

## ***LA DISCAPACIDAD COMO LÍMITE AL EJERCICIO DEL DERECHO***

### ***El término discapacidad***

La ley 22.431 de 1981 que regula el sistema de protección integral de los discapacitados establece que “..Se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral.”

La convención sobre Personas con discapacidad de Naciones Unidas, establece que “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás”. Pero veamos cual es el alcance del término discapacidad.

La definición lingüística de discapacidad fue el resultado del consenso efectuado entre más de 70 países, que en el marco de las Naciones Unidas emitieron un dictamen que a la postre aprobó el pleno de dicho organismo en su idioma original (el inglés) el término "disabilities" en sustitución de "handicapped", y posteriormente, el término traducido al español "discapacidad" fue aceptado por la Real Academia Española de la Lengua en 1990, apareciendo vigente en el diccionario de la lengua española de la misma Real Academia.

La Organización Mundial de la Salud estableció en 1980 un criterio único en “La Clasificación Internacional de Deficiencias Discapacidades y Minusvalía” (CIDDM) En la CIDDM se introdujeron los conceptos de:

- Deficiencia: Toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. El término de “deficiencia” hacía referencia a las anormalidades de la estructura corporal, de la apariencia, así como de la función de un órgano o sistema, cualquiera que fuese su causa; en principio, las deficiencias representaban trastornos en el ámbito de algún órgano.
- Discapacidad: Toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad

de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. La discapacidad refleja la consecuencia de la deficiencia desde el punto de vista del rendimiento funcional y de la actividad del individuo.

- Minusvalía: Una situación de desventaja para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso, en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales. Este término hacía referencia a las desventajas experimentadas por el individuo como consecuencia de las deficiencias y discapacidades en su interacción y adaptación del individuo a su entorno. Las definiciones establecidas en esta clasificación, fueron el primer paso para identificar que el entorno social y físico, incide en mayor o menor medida en la evaluación y diagnóstico de la discapacidad.

### *¿Discapacitado o Persona con discapacidad?*

Cuando hablamos de personas con discapacidad, es importante referirnos a su discapacidad solo cuando esto sea pertinente. En diversos medios de comunicación podemos encontrar expresiones como “un ciego”, “un discapacitado” o “un chico Down”, por ejemplo, en casos donde la discapacidad es un dato sin importancia dentro del contexto. Con esto se refuerza una imagen de las personas con discapacidad distorsionada, que quita los rasgos de individualidad y las percibe solo en relación a su discapacidad.

Por otra parte, al referirnos a una persona en particular, lo correcto es llamarla por su nombre, como a cualquier otro individuo. En caso de que debamos referirnos a la discapacidad, la expresión correcta es la de persona con discapacidad. En primer lugar, hablamos de las personas y en segundo término de la discapacidad como una de sus características.

### *¿Persona con capacidades diferentes o persona con discapacidad?*

La expresión “persona con discapacidad” proviene del modelo social de la discapacidad, que pone en primer lugar a la persona y dice que la persona tiene discapacidad (una característica de la persona, entre muchas otras). Desde esta visión, la discapacidad queda

definida por la relación de la persona con las barreras que le pone el entorno. Esta terminología está sustentada por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y lo importante es que las mismas personas con discapacidad han sido las que participaron en su formulación.

Por su parte, hablar de “capacidades diferentes” es un eufemismo que no reconoce la diversidad, ya que al fin y al cabo, todos tenemos capacidades diferentes. El concepto proviene de una campaña electoral mexicana y carece de sustento académico o de reconocimiento entre las organizaciones de la sociedad civil especializadas.

### ***Normativa internacional***

Diferentes convenciones y declaraciones internacionales han sido adoptadas para asegurar la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. Entre ellas la Convención sobre los Derechos de Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, esta última promueve la plena integración social de los discapacitados. Subraya específicamente la importancia del desarrollo internacional para abordar los derechos de estas personas, específicamente establece que a fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás.

En su art. 9 establece que a fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales.



Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a: los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo; Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

Por su parte la convención sobre los Derecho del Niño en su Artículo 2º establece:

“1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente “Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares.”

Sin embargo, a pesar de la enorme trascendencia de la Convención sobre los Derechos del Niño como herramienta de consolidación de una nueva concepción sobre la niñez, y la normativa dictada en su sintonía, no podemos desconocer que se requieren aún muchos esfuerzos para pasar del consenso teórico a los desarrollos prácticos y fundamentalmente en relación a los Derechos Económicos Sociales y Culturales.

En sintonía en el año 2005 el estado argentino dicta la ley 26061 de protección integral que se adapta a los contenidos de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, pero aún esta normativa carece de disposiciones que se dirijan específicamente a los niños y niñas con discapacidad. Esta falta de regulación ha generado la preocupación del Comité para las Personas con Discapacidad en los últimos informes del Estado.

## ***Observaciones generales de comités de Naciones Unidas***

### **Observaciones Generales del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales**

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CESCR) es el encargado de velar por el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966. La relación entre el comité y la discapacidad ha tenido reflejo a lo largo de sus 21 Observaciones: la n° 5, de 1994, es exclusiva para las personas con discapacidad, y la discapacidad es tratada transversalmente en doce OO.GG. La primera que la incluye lo hace de forma transversal: El tratamiento sectorial llega con la Observación General n° 5, de 1994, relativa a discapacidad. Con esta Observación, el CESCR establece las líneas maestras de las obligaciones de los Estados en materia de discapacidad que impone el citado Pacto, toda vez que manifiesta su preocupación por que estos derechos apenas se incluyen en sus informes.

La Observación n° 5: personas con discapacidad es ambivalente, ya que asume la definición de discapacidad conforme al modelo médico, pero aporta aspectos del modelo de derechos humanos. Su definición de discapacidad es conforme al modelo médico, al vincular falta de acceso a derechos con la discapacidad, y en este sentido, conmina a los Estados Partes a adoptar medidas, de conformidad a sus recursos, para que estas personas puedan superar los inconvenientes, en términos del disfrute de los derechos, derivados de su discapacidad. Sin embargo, su concepto de igualdad y no discriminación está escrito desde el modelo de derechos humanos. Por ello, a los efectos del Pacto establece que la discriminación por motivos de discapacidad es cualquier acto, incluida la denegación de ajustes razonables, que anule o dificulte el ejercicio de los derechos reconocidos en el Pacto, por lo que, en las medidas que adopten, deberán tenerse en cuenta las necesidades de las personas con discapacidad y garantizar su acceso a la participación y a los servicios en igualdad de condiciones. Además, para reforzar este aspecto, recuerda que el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad afirma que todas las necesidades tienen la

misma importancia y deben cubrirse orientándose por el principio de igualdad de oportunidades, y que las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad son una guía para interpretar el Pacto Derechos Económicos, Sociales y Culturales. El CESCR hace una relectura de cada uno de los derechos contenidos en el Pacto a la luz de la discapacidad y desde la equiparación, por lo que actualiza el significado de las obligaciones de los Estados Partes en virtud de aquel en materia de discapacidad, y a tal fin establece que deberán revisar su legislación con una doble finalidad: Prevenir y erradicar la discriminación, derogando la que tenga contenido discriminatorio y promulgando legislación antidiscriminatoria. Adoptar medidas de acción positiva para reducir desventajas estructurales de cara a lograr la plena participación e igualdad de las personas con discapacidad.

La Observación General n° 13: el derecho a la educación establece que el acceso a ésta debe garantizarse bajo el principio de igualdad y no discriminación para todos los colectivos, entre los que incluye a las personas con discapacidad, y aboga, conforme a la Observación General n° 5: las personas con discapacidad, por la educación inclusiva y la formación adecuada de los profesores y maestros, y por la dotación de recursos necesarios.

La Observación General n° 20: la no discriminación y los derechos económicos, sociales y culturales, al tratar el acceso a este derecho, además de contemplar la discapacidad en lo relativo a igualdad, hace un exhaustivo análisis de los tipos de discriminación y de las acciones que deben desarrollar los Estados para erradicarla. Sin embargo, no incorpora ni la definición de discriminación por razón de discapacidad, ni la necesidad de aplicar la accesibilidad ni el diseño para todos. De hecho, confunde accesibilidad con ajustes razonables, al describir que se produce discriminación por la denegación de ajustes razonables en los entornos públicos y privados, en la medida en que son construidos de forma inaccesible para los usuarios de sillas de ruedas. Precisamente respecto a estos entornos debería exigir la accesibilidad, y si ésta fuera insuficiente, sería cuando deberían operar los ajustes razonables, como respuesta específica, y no genérica, como es en el caso que plantea.

### Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño

El Comité sobre los Derechos del Niño (CRC), que se encarga de velar por la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, ha elaborado trece Observaciones Generales, de las cuales una está dedicada a los niños con discapacidad y once tratan ésta transversalmente. Además, cuenta con otras tres OO.GG. en proceso. Ya en su primera OO.GG., relativa a la educación, el CRC trata la discapacidad, señalando que el desarrollo máximo del niño en la educación comprende a todos los niños, sin que pueda discriminarse a ninguno, por razón de sexo, sida o discapacidad.

La Observación General n° 2: el rol de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos en la promoción y protección de los derechos del niño reconoce el importante papel de instituciones nacionales independientes para la promoción de los derechos de los niños contenidos en la citada Convención, y les insta para que sean accesibles desde el punto de vista geográfico y físico, y para que hagan llegar su labor a todos los niños, especialmente a los más vulnerables, entre los que incluye a los niños con discapacidad. La Observación General n° 3: el VIH/sida y los derechos del niño hace un planteamiento holístico, poniendo en relación todos los derechos que contiene la Convención sobre los Derechos del Niño.

La Observación General n° 9: los derechos de los niños con discapacidad, de 2006, coincide con las fases finales de aprobación de la CDPD. En esta Observación, se analizan los artículos 2 (no discriminación) y art. 23 (niños con discapacidad), para seguidamente abogar por la inclusión de los niños con discapacidad en la sociedad. Esta Observación asume la definición de discapacidad como sumatorio de deficiencia y barrera que se estaba negociando en el proyecto de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Si bien asume que la discapacidad es la interacción entre deficiencia y barrera, es extraño que no defina el concepto de discriminación por razón de discapacidad, es decir, que identifique el efecto discapacitante de la barrera, pero no lo haga como causa de discriminación.

En el análisis del art. 2, ahonda en la situación de mayor discriminación de estos niños, enumerando todas las situaciones en las que se produce vulneración a través de la discriminación, toda vez que señala el peso de los estigmas y prejuicios. Por ello, conmina a los Estados Partes a eliminar toda forma de discriminación mediante normativa que la

proscriba y permita denunciarla, y mediante el recurso a campañas de concienciación. Además, visibiliza la situación de mayor vulnerabilidad de las niñas con discapacidad. El análisis del art. 23, por su parte, está marcado por un objetivo esencial, la máxima inclusión del niño con discapacidad en la sociedad, y por la determinación de los apoyos y asistencia ‘especiales’ que pueda requerir el niño con discapacidad, especialmente en lo referido a educación, capacitación, servicios de salud, de rehabilitación, preparación para el empleo y actividades de esparcimiento.

El resto de la Observación relativa a niños con discapacidad va encaminada a dar pautas de actuación a los Estados Partes sobre medidas que han de adoptar, en las que, además, apunta principios generales, como el de no discriminación (que sigue sin definir) y el del interés superior del niño. En materia de accesibilidad, hace diferentes anotaciones: a) en lo relativo a medios de comunicación, recuerda la relación entre autonomía y posibilidad de acceder a aquellos; b) con respecto a los transportes e instalaciones públicas, establece que la falta de accesibilidad es motivo de exclusión y marginación, por lo que insta a que el transporte sea accesible y, en la medida de lo posible, gratuito; y c) en cuanto a las edificaciones, exhorta a que sean modificadas para hacerlas lo más accesibles posibles. Aunque se muestra preocupado al respecto, el comité asume que es posible la institucionalización de niños con discapacidad, por lo que da pautas sobre ella: que sea absolutamente necesaria y responda al interés superior del niño, y que el modelo de institución esté centrado en los derechos y las necesidades del niño. Lo que el CRC no dice es si asume que el motivo de institucionalización sea la discapacidad: aceptarlo sería discriminatorio, pero el CRC no define la discriminación por motivo de discapacidad.

En cuanto a la educación, además de afirmar que gozan del mismo derecho, preconiza una educación gratuita e inclusiva. Y en lo relativo a contenidos, establece que la educación de un niño con discapacidad ha de orientarse a la potenciación de su autoestima, asegurando que se sienta respetado por los demás como ser humano, sin limitación alguna de su dignidad. Asimismo, expresa con preocupación que los niños con discapacidad tienen mayor riesgo de ser explotados económica y sexualmente, así como que la exposición a situaciones complejas, como la guerra o la condición de refugiado, son causa de discapacidad. Conforme se ha subrayado, esta Observación, pese a ser coetánea de la CDPD y asumirla en parte, carece de definición de discriminación por causa de

discapacidad y, sin definición, no es posible hablar de modelo de derechos humanos. Por ello, dentro del espectro del modelo médico, se entendería que no termine de relacionar barrera con discriminación y se quede en el desiderátum de que los entornos sean accesibles. El modelo médico se cuela en la percepción de la discapacidad como concepto incapacitante y, en bloque, en su tratamiento del deporte, donde asume que los niños con discapacidad difícilmente podrán competir con niños sin discapacidad, dadas las exigencias físicas del deporte, y defiende la existencia de juegos exclusivos para niños con discapacidad, para que puedan competir de forma equitativa y segura.

### ***Legislación local***

La legislación sobre niños y jóvenes con discapacidades, ¿forma parte de la legislación general en materia educativa, o es independiente de ésta? En su mayoría, los países con legislación en la materia definen ésta en textos diferenciados. Históricamente, esta circunstancia refleja una mayor lentitud en el reconocimiento de los derechos y capacidad de aprendizaje de los discapacitados frente a las demás personas. Cuando los derechos de aquéllos fueron por fin reconocidos, sus necesidades educativas estaban contempladas desde una perspectiva que los consideraba cualitativamente distintos de los demás alumnos.

5. Si las legislaciones están diferenciadas, ¿cómo encaja esta circunstancia en el marco de la legislación educativa general? El marco legislativo de la educación general es aún embrionario en numerosos países. Con todo, sea cual sea su estado de desarrollo, las leyes destinadas a los niños y jóvenes discapacitados deben integrarse en ese contexto. De no ser así, aquéllos seguirán estando conceptuados como un grupo aparte, y la plena participación en la sociedad seguirá resultándoles innecesariamente difícil. La compatibilidad entre estos dos marcos legislativos puede contemplarse desde distintas perspectivas. Desde un punto de vista general, significa tener en cuenta los objetivos en materia educativa, determinar si son o no los mismos para todos los alumnos y, cuando existan diferencias en cuanto a los objetivos y expectativas, decidir si están o no fundados. Significa también examinar el derecho a ser educado, y determinar si la totalidad de los niños y jóvenes tienen derechos

equiparables a ese respecto. Desde la perspectiva del grado de prestaciones, la compatibilidad de marcos legislativos presenta diversos aspectos: disposiciones administrativas a nivel nacional y local; tipos de escuelas y otras disposiciones; disposiciones de financiación; formación del profesorado, y condiciones de servicio.

Si la legislación para alumnos con discapacidades está incorporada en el marco general, ¿existen mecanismos de protección adecuados para sus derechos y necesidades específicas? En algunos países, los alumnos con discapacidades están considerados incluidos en la legislación educativa general, y no existen leyes especiales sobre su educación. Esta situación es ciertamente deseable, en la medida en que resalta la normalidad de los alumnos discapacitados y facilita su participación en las actividades sociales. Pero existe un peligro. Los alumnos con discapacidades tienen realmente necesidades especiales en materia de educación, y es importante que las formulaciones genéricas no pierdan a aquéllas de vista. La igualdad ante la ley y en el acceso a las prestaciones no implica necesariamente la igualdad de trato. Un marco que sea común para todos los alumnos tiene que ser sensible a las necesidades de cada individuo, y debe permitir la proposición de recursos con objeto de poder establecer unas prestaciones diferenciadas. Dicho esto veamos a continuación los previstos en nuestra legislación nacional.

Teniendo en cuenta que el Estado Nacional es el garante del “derecho a la salud” y conforme nuestra Constitución Nacional, con la incorporación de la reforma del año 1994 de los tratados internacionales, este derecho no es sólo una declaración de voluntad, sino que el Estado se obliga a dictar las normas necesarias para el efectivo goce por parte de sus habitantes.- Asimismo conforme lo dispuesto por el art. 75 inc. 23, el Congreso posee la obligación de “...Legislar y promover medidas de acción positiva que garanticen la igualdad real de oportunidades y de trato, y el pleno goce y ejercicio de los derechos reconocidos por esta Constitución y por los tratados internacionales vigentes sobre derechos humanos, en particular respecto de los niños, las mujeres, los ancianos y las personas con discapacidad ....”

El país cuenta con una gran cantidad de leyes de discapacidad desde la más antigua y una de las primeras de la región, la Ley 22.431 de 1981, la Ley 24.901, de 1998, la Ley 25280 del año 2000 y la Ley 26378 de año 2008, entre otras.

La Ley 25.280 aprobó en el año 2000 la “Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad” de la Organización de Estados Americanos (OEA).

La ley 26.378 que aprueba la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” es plenamente operativa de acuerdo a la jurisprudencia de la Corte Suprema de la Nación en referencia a los tratados internacionales suscriptos por Argentina y es de aplicación desde su aprobación por el mismo, sin perjuicio que el artículo 4 de la CDPD establece la gradualidad en el cumplimiento de la misma. En nuestro ordenamiento jurídico la fórmula primaria de validez presenta un carácter mixto, es decir está formada no sólo por normas constitucionales sino por normas del derecho internacional como la CDPD, lo cual potencia su naturaleza heterogénea. Por lo tanto, una norma jurídica es válida en el orden jurídico argentino siempre que no se oponga tanto al articulado constitucional como al articulado de los instrumentos internacionales que comparten su jerarquía. Este conjunto normativo que opera como sistema de fuentes es reconocido por la doctrina como Bloque de Constitucionalidad Federal. La jurisprudencia de la Corte Suprema de la Nación, en el caso "Espósito" (2004) despeja cualquier duda al sentenciar en relación a la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) que: "la decisión mencionada resulta de cumplimiento obligatorio para el Estado argentino (art. 68.1, CADH), por lo cual también esta Corte, en principio, debe subordinar el contenido de sus decisiones a las de dicho tribunal internacional". En el caso "Simón" (2005) la Corte retoma la línea jurisprudencial de los precedentes "Giroldi" (1995) y "Bramajo" (1996), pero sin la ambigüedad de sus términos: "la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos así como las directivas de la Comisión Interamericana constituyen una imprescindible pauta de interpretación de los deberes y obligaciones derivados de la Convención Americana sobre Derechos Humanos". Por ello, sin perjuicio del avance progresivo y constante que las normas legales internas están realizando hacia la adecuación a la Convención, la jurisprudencia del más Alto Tribunal sostiene la aplicación operativa y directa en la interpretación de los casos en el marco del BCF.

Por su parte ley Nacional de Educación N° 26.206 establece que las autoridades jurisdiccionales dispondrán las medidas necesarias para:



- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares.

Además en sus fines y objetivos el “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.”

### ***Servicios educativos***

Lo esencial de la oferta de educación especial radica en asegurar que los niños y jóvenes discapacitados reciban una atención apropiada y todo lo que subyace en el sistema debe orientarse hacia esa meta. Esto puede considerarse en términos del currículo y de la enseñanza, así como las otras estructuras necesarias para traducir el currículo en prácticas. Subyaciendo ambos conjuntos de consideraciones se encuentra el principio central de la integración. Consideremos en primer término a la escuela y a otras estructuras requeridas para entregar educación. La forma predominante de la oferta es, habitualmente, a través de escuelas especiales

Las escuelas especiales no son la respuesta para el déficit en la oferta de educación especial. Más aún, los recursos habitualmente dedicados a escuelas especiales que atienden a un número relativamente pequeño de niños necesitan ser revisados a la luz del fracaso ampliamente experimentado de ofrecer cualquier tipo de educación especial a un gran número de niños. Las escuelas comunes también deberían ser objeto del mismo escrutinio. La razón por la cual se crearon las escuelas especiales es atender a los estudiantes para los cuales las escuelas comunes fallan; de allí que si estas escuelas continúan siendo

inadecuadas, difícilmente podría constituirse en una seria alternativa a las escuelas especiales. La forma de progresar tiene que ser mediante un cambio tanto en las escuelas especiales como en las comunes. Estas últimas tienen que desarrollar su docencia y sus currículos de tal forma que puedan atender una mayor cantidad de necesidades de sus alumnos que en este momento; por su parte, las escuelas especiales deben desarrollar una postura que mire al exterior de sus murallas y asumir papeles significativamente nuevos.

En un mundo ideal no existirían escuelas especiales, toda vez que cada niño recibiría una educación apropiada en la escuela de su comunidad; ningún país se encuentra cerca de cumplir esta meta -con excepción quizás de Italia- por lo que es procedente asumir que las escuelas especiales figurarán en el mapa de la educación especial por algún tiempo más. Sin embargo, ello no significa que deberán continuar sin cambiar.

Pero hay que reconocer que las escuelas especiales presentan muchas ventajas: concentración de experiencia en la enseñanza de niños con diversas discapacidades, currículos y programas de trabajo especialmente adaptados, edificios y equipos especialmente diseñados, oportunidades de capacitación para el personal, vínculos con los empleadores locales así como con agencias de capacitación post-escolares. Estas constituyen los verdaderos elementos cuya ausencia en las escuelas comunes las hacen inefectivas en su trabajo educando a niños discapacitados.

El desafío para las escuelas especiales, en consecuencia, es encontrar maneras de compartir sus experiencias, experticia y recursos, incorporándolos en un contexto educacional más amplio. Algunas escuelas especiales ya han comenzado a desarrollar programas hacia afuera tales como establecer vínculos de trabajo con las escuelas comunes de barrios, compartiendo tanto personal como estudiantes. En otros casos, las escuelas especiales funcionan como Centros de Recursos entregando información y servicios de consultoría a las escuelas locales, organizando servicios de apoyo para las familias y contribuyendo a las actividades de capacitación en servicio. Cumplir estas funciones con éxito requiere considerables cambios dentro del personal de la escuela especial; es necesario desarrollar nuevas destrezas y adoptar nuevas actitudes. Transmitir una destreza a otros no es igual que ejercitarla uno mismo, y desempeñarse en diversas escuelas de la comunidad es bastante diferente que trabajar en los cerrados confines de una sola escuela especial. Los cambios más importantes que son requeridos corresponden a las actitudes: los miembros del

personal que sean celosos de su autonomía e intenten conservar sus líneas demarcatorias profesionales no contribuirán a una colaboración muy efectiva. Por ello deberá crearse un deseo por moverse más allá de las bases institucionales existentes y de cualquier status que vaya con ellas para trabajar cooperativamente en las nuevas estructuras que puedan diseñarse. El resultado final de todo esto es que las escuelas especiales del futuro podrán ser muy diferentes de las actuales. El énfasis dejará de estar en educar a un número limitado de muchachos en un relativo aislamiento, para cambiarse a otro en que actúen como Centros de Recursos; este último podrá ofrecer desarrollo curricular, capacitación en servicio, compilación y evaluación de equipos y programas de computación, asesoría especializada, a la vez que consejería y consultoría en todas las materias relacionadas con la enseñanza de niños discapacitados. Las funciones de estos centros de recursos son importantes para mejorar el estándar de la oferta de educación especial, haciendo caso omiso de dónde se le ofrezca. Capitalizar la experiencia disponible y establecer un banco de información, de materiales y de experiencia, ofrece un poderoso modelo para hacer el mejor uso de los recursos frecuentemente limitados.

Si las escuelas especiales tienen que hacer cambios, las escuelas comunes deben pasar por una revolución. Las escuelas comunes, generalmente han hecho fracasar a los niños con discapacidad y una reforma sustantiva de ellas se hace necesario antes que puedan brindarles una oferta educativa que les resulte adecuada. Esta reforma debe operar en dos niveles: en su organización académica y oferta curricular, por un lado; en el desarrollo profesional de su personal, por el otro. El primero de estos niveles implica repensar las formas en las cuales los estudiantes son agrupados con propósitos educativos, las adecuaciones que las escuelas pueden efectuar para una enseñanza suplementaria y las modificaciones a los currículos que deberán plantear los profesores para que los estudiantes discapacitados tengan acceso a ellos, todo lo cual fuerza cambios sustantivos en la conducta docente. Actitudes, conocimientos y destrezas deben ser desarrolladas para crear y mantener una nueva clase de escuela donde a aquellos -previamente privados de sus beneficios se les otorgue un trato igualitario y en la cual se descarten los estrechos conceptos sobre normalidad.

Existen actualmente 17 escuelas especiales en la Provincia de La Pampa:

Escuela Especial N° 1 de Irregulares Motores, Santa Rosa

Escuela Especial N° 2 de Ciegos y Disminuidos Visuales, General Pico

Escuela Especial N° 2 de Irregulares Motores, General Pico

Escuela Especial N° 2 de Sordos e Hipoacúsicos, General Pico

Escuela Especial N° 1, General Pico

Escuela Especial N° 1 de Ciegos y Disminuidos Visuales, Santa Rosa

Escuela Especial N° 1 de Sordos e Hipoacúsicos, Santa Rosa

Escuela Especial N° 10, 25 de Mayo

Escuela Especial N° 11, Guatraché

Escuela Especial N° 12, Intendente Alvear

Escuela Especial N° 2, Santa Rosa

Escuela Especial N° 3, Catriló

Escuela Especial N° 4, Eduardo Castex

Escuela Especial N° 6, Quemú Quemú

Escuela Especial N° 7, Realicó

Escuela Especial N° 8, General Acha

Escuela Especial N° 9, Victorica

### ***Algunos datos y definiciones importantes***

Garantizar el cumplimiento y la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes requiere de políticas públicas basadas en evidencias que mejoren sus condiciones de vida y aborden las situaciones de inequidad. A modo de conclusión veremos cómo han sido los avances en materia educativa en los últimos años en nuestro país.

La inversión social ha sido una prioridad en el país, representando el 55% del presupuesto nacional en 2014. La inversión dirigida a la niñez creció a nivel nacional y provincial, de acuerdo a las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño. Sin embargo, persisten algunos desafíos vinculados con las discrepancias provinciales en la inversión en niñez que, de resolverse, lograrían mayores niveles de convergencia e impacto para la realización progresiva de estos derechos. La Asignación Universal por Hijo y la Asignación

Universal por Embarazo son las políticas de protección social más relevantes orientadas a la niñez y representan el 0,5% del PBI. Estos programas generaron una importante contribución a la mejora en las condiciones de vida de 3,5 millones de niños. Sin embargo, aún existen desafíos relacionados con la cobertura: el 12,4% de todos los niños no tienen acceso y el 13,2% no están incluidos en la normativa.

No obstante, el seguimiento de datos debería ser fortalecido incluyendo nuevas temáticas como la medición de la pobreza infantil multidimensional, así como aquellas en torno a situaciones de protección especial como las que afectan a los niños y niñas víctimas de violencia, abuso y explotación, trabajo rural infantil y adolescente, y niñez con discapacidad.

La educación de niños, niñas y adolescentes es un derecho que abre puerta a otros derechos y se constituye en una de las bases para que se cumplan otros derechos humanos a lo largo de la vida. La educación inicial, primaria y secundaria es obligatoria en la Argentina, y es necesario acompañar los esfuerzos para que esté disponible para todos los niños y niñas, sin distinción. Para ello, no solo es necesario garantizar la inclusión en la escuela, sino también la finalización de la escolarización en término y con alto nivel de aprendizajes. En esta línea, la expansión del nivel inicial contribuye al cumplimiento del derecho a la educación desde la más temprana edad y allana el camino para lograr una de las metas más destacadas de la Ley de Educación Nacional (26.206): la educación secundaria obligatoria.

La educación formal, en todos sus niveles, debe preparar y orientar a niños, niñas y adolescentes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, su inserción en el mundo del trabajo y la continuación de su formación a lo largo de la vida. Los esfuerzos deberán apuntar a incrementar el acceso y la calidad de la educación, y a reducir las brechas de desigualdad, así como prevenir el fracaso escolar en las escuelas de más alta vulnerabilidad social. Una sociedad más justa se alcanzará con una educación democrática de calidad que incluya al conjunto de la población y tienda a disminuir los niveles de fragmentación y exclusión educativa.

**EDUCACIÓN INICIAL:** En las últimas décadas se ha manifestado una enorme expansión de la educación inicial en la Argentina. La universalidad de la sala de 5 se alcanza a fines de los noventa: ya en el año 2000, el 97% de los ingresantes a la primaria había cursado la sala de 5 años. Sin embargo, en ese mismo año, solamente un 43% había asistido al menos

dos años en el nivel. Para 2014, esta proporción se eleva al 77%. No obstante, en algunas jurisdicciones se identifican amplias brechas de acceso: en provincias como Formosa, Salta y Tucumán, más del 40% de los ingresantes a primaria no asistió a sala de 4.

**EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA:** En nuestro país, hace gran cantidad de años que la escuela primaria ha tenido un desarrollo masivo. En efecto, el 99% de las niñas y los niños de la edad correspondiente asisten a este nivel. La educación secundaria presenta una importante cobertura aunque aún existen desafíos importantes para garantizar la obligatoriedad: el 90% de adolescentes entre 12 y 17 años cursa el nivel secundario.

**REPITENCIA Y ABANDONO ESCOLAR:** La repitencia y el abandono son dos indicadores de situaciones de vulnerabilidad y exclusión que se producen en el interior del sistema. Aproximadamente uno de cada cinco estudiantes (18,8%) del sexto grado no logró transitar la primaria sin haber experimentado al menos una situación de repitencia. Por otra parte, el inicio de la secundaria se manifiesta como un “cuello de botella”: en las provincias con 6 años de primaria, uno de cada cuatro adolescentes que inicia la secundaria no aprueba el primer año (22,2%); en aquellas con 7 años de primaria, esta proporción se eleva a uno de cada tres (31,0%) . Cabe agregar que en siete provincias de la Argentina el porcentaje de abandono en la secundaria básica supera el 10% de estudiantes. Las brechas en estos indicadores muestran situaciones de inequidad entre las provincias. A modo de ejemplo, las provincias del NOA y NEA muestran niveles de sobreedad en la primaria marcadamente superiores al resto del país, lo cual indica mayor cantidad de situaciones de repitencia. Si en promedio el porcentaje de sobreedad en primaria, a nivel nacional, es del 13%, en provincias como Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones el indicador alcanza valores superiores al 20%.

## ***LA POBREZA COMO LÍMITE AL EJERCICIO DEL DERECHO***

### ***Definición y estadísticas sobre pobreza***

Se encuentra en estado de pobreza aquel que carece de los recursos necesarios básicos para el sustento y desarrollo de la vida.

Es importante analizar las estadísticas en materia de pobreza, estas mediciones se han ido modificando a lo largo del tiempo, actualmente en vez de analizar el nivel de ingresos que hay en un hogar como hacían las mediciones clásicas, la nueva medición de la pobreza se construye a través de 28 indicadores de privación que detectan carencias materiales y emocionales e impiden el desarrollo integral de los niños y niñas. Estos indicadores se agrupan en diez dimensiones, asociadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible y la Convención Sobre los Derechos del Niño. Las diez dimensiones son Nutrición, Salud, Educación, Información, Saneamiento, Vivienda, Ambiente, Violencia, Trabajo, Juego e Interacción.

La dimensión Educación, por ejemplo, cuenta con tres indicadores: niñas, niños y adolescentes en edad escolar obligatoria que no asisten a la escuela; que tienen entre 14 y 17 años con educación primaria incompleta; que asisten pero con sobreedad. “La pobreza multidimensional es una herramienta que permite analizar en detalle las privaciones que sufren los chicos, que son las causantes de la desigualdad. Esta información es vital para desarrollar políticas públicas que además de hacer transferencias monetarias directas, contemplen acciones focalizadas en otras dimensiones de la pobreza como el saneamiento o la exposición a la violencia”, afirmó Sebastián Waisgrais, especialista en monitoreo y evaluación de programas de UNICEF.

Los 28 indicadores de privación que componen las diez dimensiones de la pobreza multidimensional están contruidos con datos de la Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (MultipleIndicatorClusterSurveys o MICS, según su sigla en inglés), impulsada por UNICEF y realizada en Argentina entre 2011 y 2012 y por datos más recientes de la Encuesta Permanente de Hogares de 2015.

De acuerdo con esta metodología multidimensional, en Argentina el 30% del total de niños en situación de pobreza multidimensional. Este porcentaje representa alrededor de 4 millones de niñas y niños que tienen un promedio de 5,7 privaciones entre las 28 posibles. La medición también alcanza a las chicas y chicos extremadamente pobres, que constituyen el 8,4% de la población infantil y que tienen en promedio 8 privaciones que afectan sus derechos.

Los estudios tradicionales miden la pobreza a través del consumo o el ingreso. De esta manera establecen si las familias tienen capacidad de satisfacer, por medio de la compra de bienes y servicios, un conjunto de necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales como la vestimenta y el transporte. Las familias que están por debajo del umbral de la “línea de pobreza” son aquellas que no tienen capacidad de cubrir estas necesidades básicas.

“El ingreso monetario sólo contabiliza a los niños cuyos padres tienen la billetera vacía, y deja fuera de la estadística a las familias que técnicamente cubren las necesidades monetarias básicas y aun así son pobres si se consideran otras dimensiones como las que propone la nueva medición”, explicó Waisgrais.

El estudio de UNICEF muestra que el 19% de niños que no son pobres por ingresos sí lo son por dimensiones no monetarias como la educación o la vivienda inadecuada. En tanto, un 34% de los que no son pobres por dimensiones no monetarias, sí lo son por el criterio de pobreza monetaria.

“Esta diferencia metodológica es decisiva desde la perspectiva de las políticas públicas”, advirtió Waisgrais. Los programas de transferencias monetarias condicionadas que suplementan el ingreso familiar para superar el umbral de pobreza monetaria sólo estarían llegando a un 45% de los niños multidimensionalmente pobres.

De acuerdo con la medición de UNICEF, las privaciones en información (acceso a internet, TV, teléfono fijo y móvil, computadora), protección contra la violencia doméstica, salud y el tiempo para jugar son, en ese orden, las más importantes en la Argentina. Esas cuatro dimensiones (40% del total) explican un poco más del 63% de la pobreza. El 33% restante está distribuido en valores similares; la nutrición y la protección contra el trabajo infantil son las que tienen menos preponderancia en el total.



El ejercicio de los derechos de la infancia está condicionado por las características de los hogares que el niño no elige. En este sentido, un niño que vive en un hogar cuyo jefe es un asalariado no registrado tiene una probabilidad 3,4 veces más alta de experimentar privaciones, comparado con un niño que reside en un hogar cuyo jefe es un asalariado registrado.

Del mismo modo, la brecha entre niñas y niños de diferentes estratos sociales es muy pronunciada. Los niños que están en la base de la escala social tienen una chance 13 veces más elevada de sufrir privaciones, comparados con aquellos que están en la cúspide de la pirámide social. La probabilidad de ser pobre de un niño que reside en el Noroeste Argentino es 6,5 veces más elevada que la de un niño de la Ciudad de Buenos Aires.

La comprensión de los efectos combinados de las múltiples privaciones que afectan a los niños y la necesidad de generar una medición rutinaria de la pobreza infantil multidimensional en las estadísticas públicas son factores esenciales para identificar las causas de la inequidad y generar respuestas de políticas que apunten al cumplimiento efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Argentina.

### ***Protección y tutela convencional***

La situación de la niñez y la adolescencia en Argentina puede analizarse sobre la base de las brechas existentes entre la realidad actual y el cumplimiento pleno de los compromisos asumidos por el país, teniendo en cuenta lo contemplado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). La CDN considera a todos los niños, niñas y adolescentes sujetos de derecho. Este documento, ratificado por Argentina en 1990, configura el horizonte al cual deben apuntar los esfuerzos de las políticas públicas y el accionar de la sociedad en temas que afectan a las personas menores de 18 años.

Diferentes convenciones y declaraciones internacionales han sido adoptadas para asegurar la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación. Entre ellas, la Convención sobre la Eliminación de Toda Forma de Discriminación contra la Mujer

(Artículo 10); Convención contra la Discriminación en Educación (Artículos 3, 4 y 5), Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 26), Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales (Artículo 13), la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (Artículo 24); la Convención de los Derechos del Niño (Artículo 28 y 29); el Convenio 169 de la OIT; Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (Artículo 5) y la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural.

Pero en esta materia, uno de los instrumentos internacionales más importante es la Convención contra Toda Forma de Discriminación en Educación, de la UNESCO, de 1960. En ella se considera la discriminación como cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia basada en la raza, sexo, lengua, religión, motivos políticos u otros tipos de opinión, origen social y económico, país de origen, que tiene como propósito o efecto: que determinadas personas o grupos tengan limitado su acceso a cualquier tipo y nivel educativo; el establecimiento o mantenimiento de sistemas educativos separados o instituciones para personas o grupo; infringir a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana.

Existe una estrecha conexión entre el derecho creado y la imagen colectiva que la sociedad tiene acerca de la niñez. "... la educación en la esfera de los derechos humanos debe facilitar información sobre el contenido de los tratados de derechos humanos, pero los niños también deben aprender lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empieza con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños".

Los derechos de las niñas y los niños en su concepción actual, deben entenderse como normas de derechos humanos específicamente creadas para la protección jurídica de la dignidad de este grupo social y responde a un proceso reciente de consolidación a través del dictado de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.

La Convención determinó una redefinición de los nexos que median entre los niños y las niñas y las instituciones estatales y el universo de los adultos. Y también las que vinculan a estas últimas con los padres de los niños y la familia en general.

Las normas que regulaban la situación de la niñez con anterioridad a la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño pertenecen a lo que se ha dado en denominar la “doctrina de la situación irregular”.

Esta doctrina visualiza a las niñas y los niños como objetos de protección, no como sujetos de derecho sino como incapaces que requieren un abordaje especial. En consecuencia, las normas jurídicas creadas al amparo de esta doctrina no son para toda la niñez sino sólo para una parte del universo de la niñez, son para los “menores” (Beloff, 1999: 14).

La Convención sobre los Derechos del Niño genera un cambio profundo en materia de protección de las niñas y los niños, pues intenta instalar la denominada “doctrina de la protección integral” en reemplazo de la doctrina de la situación irregular.

La protección integral puede ser conceptualizada como el conjunto de acciones, políticas, planes y programas que, con prioridad absoluta, se dictan y ejecutan desde el Estado, con la firme participación y solidaridad de la familia y la sociedad, para garantizar que todas las niñas y niños gocen de manera efectiva y sin discriminación de los derechos humanos. (Buaiz Valera, 2000: 2)

Esta doctrina reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derecho y no ya como objetos protección. Se trata de una verdadera revolución jurídica, pues se persigue el reconocimiento, la promoción y la protección de los derechos de la niñez en vez de la “protección de los menores”. En este nuevo punto de partida, las niñas y los niños dejan ya de ser la “propiedad de sus padres” o los “beneficiarios pasivos e indefensos de una obra de caridad”, y se los reconoce como seres humanos y titulares de sus propios derechos. También agrega un cambio en la concepción del niño, pues deja de ser considerado “inmaduro, incompleto y carente” para pasar a ser reconocido como ser social, es decir, partícipe activo y directo de la realidad en la que vive y con su propia visión del mundo.

Sin embargo, a pesar de la enorme trascendencia de la Convención sobre los Derechos del Niño como herramienta de consolidación de una nueva concepción sobre la niñez, y la normativa dictada en su sintonía, no podemos desconocer que se requieren aún muchos

esfuerzos para pasar del consenso teórico a los desarrollos prácticos y fundamentalmente en relación a los Derechos Económicos Sociales y Culturales.

### ***Estado nacional***

Desde la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, con jerarquía constitucional desde 1994, Argentina ha logrado importantes avances en la materia. Así, desde 2005, el país cuenta con una Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, (Ley 26.061).

Según ésta última normativa, el sistema de protección está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de las niñas, niños y adolescentes. Este conjunto de actores y acciones deberá garantizar y establecer los medios a través de los cuales se asegure el efectivo goce de los derechos y garantías reconocidos en la Constitución Nacional, la Convención sobre los Derechos del Niño y demás instrumentos de derechos humanos ratificados por el Estado argentino y el ordenamiento jurídico nacional. A su vez, el país confirmó su compromiso con otros instrumentos normativos entre los que se destacan: Ley de Protección Contra La Violencia Familiar (24.417), la Ley de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673), la Ley de Migraciones (Ley 25.871), Ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150), la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), la Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (Ley 26.364) y la Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente (Ley 26.390).

Para ser efectivo, un sistema de protección debe estar descentralizado, es decir, cada provincia debe tener su propia ley de protección y a su vez contar a nivel municipal con servicios que garanticen los derechos de niños, niñas y adolescentes.

## ***Estado provincial***

El art. 123 de la Constitución Nacional Argentina establece que “Cada provincia dictará su propia constitución, conforme a lo dispuesto por el artículo 5, asegurando la autonomía municipal y reglando su alcance y contenido en el orden institucional, político, administrativo, económico y financiero”. Al respecto el art. 5 estipula que además de asegurar su administración de justicia, su régimen municipal, deberán asegurar la educación primaria.

En sintonía la Provincia de La Pampa dictó su constitución el 6 de octubre de 1960, la cual fue reformada en el año 1994. En su Artículo 24 establece “El Estado provincial deberá garantizar de conformidad a lo que establezca la ley: a) la gratuidad de la educación pública estatal, con igualdad de oportunidades y posibilidades; b) los recursos presupuestarios que requiera la prestación del servicio educativo; c) un sistema asistencial que asegure el cumplimiento de la educación obligatoria por parte de quienes no posean recursos suficientes; d) apoyo financiero para proseguir estudios en concordancia con las necesidades sociales, a quienes carezcan de recursos económicos suficientes. Podrá impartirse enseñanza religiosa en las escuelas públicas a los alumnos que opten por ella, exclusivamente por los ministros autorizados de los diferentes cultos, con posterioridad a las horas de clase oficial”.

Por su parte la Ley Provincial 2703 establece el Sistema de Protección Integral de Derechos para la Niñez y para la Adolescencia, incorporando nuevas figuras que garanticen el efectivo goce de los derechos y garantías. Entre ellas se crea el Consejo Provincial de la Niñez y Adolescencia, el cual tiene como función el monitoreo y evaluación de los programas y acciones de promoción y protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. El Consejo tiene entre sus objetivos más importantes el de proponer a la autoridad de aplicación medidas para una mejor efectivización de las políticas públicas de la niñez y adolescencia. Asimismo, podrá requerir informes con respecto a la ejecución de programas y proyectos, y deberá promover la formación de espacios de participación en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las niñas, los niños y los/as adolescentes con el objetivo de fomentar el ejercicio pleno de la ciudadanía.

## CONCLUSIÓN

El derecho a la educación ha sido garantizado por ley estableciendo trece años de educación obligatoria, con una inversión consolidada en educación del 5,1% del PBI en 2012. La educación preescolar ganó impulso con una nueva ley que establece la educación obligatoria a partir de los 4 años de edad y el acceso universal para niños de 3 años de edad. El número de niños que comienza la escuela primaria con, por lo menos dos años de educación preescolar, supera claramente los promedios regionales, llegando a pasar del 44% en 2001 al 74% en 2013. El desafío pendiente es mejorar la calidad y continuar reduciendo las diferencias territoriales que son de hasta el 50% cuando se compara la asistencia escolar para niños de 3 y 4 años en Buenos Aires y en otras provincias. En el caso de la provincia de La Pampa la Encuesta Anual de Hogares Urbanos permite tener información muestral mayor a la Encuesta Permanente de Hogares, incluyendo a todas las localidades de 2.000 y más habitantes. A partir de esta información, se perfila la cobertura del sistema educativo para el año 2010: En el grupo de edad de 6 a 11 años, el acceso al sistema educativo en las áreas urbanas está casi universalizado: se alcanza en todos los niveles de ingreso tasas de asistencia cercanas al 100%. En cambio, en el tramo de 12 a 17 años de edad, se observan significativas disparidades en función del ingreso: Quienes pertenecen a hogares que perciben ingresos bajos y medios, alcanzan niveles de escolarización en torno al 90%. Mientras que, aquellos que están en el grupo de ingresos altos se sitúan en el 97%. En ese sentido deberían continuar los avances en las áreas de: presupuesto, infraestructura, recursos humanos y estándares de calidad, así como también en fomentar la demanda desde las familias.

En los últimos años hubo importantes avances en materia de legislación y cobertura. La ley de Educación Nacional (26.206) postulaba la obligatoriedad desde los 5 años, y en 2014 se extendió a los 4 años (ley 27.045) con el compromiso de universalizar los servicios educativos hasta los 3 años. Así, la matrícula del nivel creció un 24,2% entre 2001 y 2013. Mientras en la sala de 5 años la asistencia es prácticamente universal (96,3%) y en la sala de 4 alcanza a 8 de cada 10 niños y niñas, la matriculación en la sala de 3 años sigue siendo baja y casi la mitad no asiste a la escuela. Además, todavía se evidencian importantes desigualdades territoriales. Por ejemplo, el 84,3% de los niños y niñas de la ciudad de

Buenos Aires asiste a la sala de 3 años, mientras en otras seis provincias menos de un tercio de los chicos está matriculado. En la sala de 4 años, tres provincias tienen una matrícula superior al 90% (ciudad de Buenos Aires, Santa Cruz y Córdoba) mientras que cuatro provincias no superan el 62% de matriculados (Tucumán, Formosa, Chaco y La Pampa). Estas desigualdades tienden a desaparecer en la sala de 5 años ya que todas las jurisdicciones muestran un acceso superior al 90%. Por otra parte, el crecimiento general de la matrícula fue superior al crecimiento de las unidades educativas (estatales y privadas), mostrando que la oferta de servicios educativos en los primeros años debe seguir creciendo. Es necesario lograr la universalización de las salas de 3 y de 4 años garantizando estándares de calidad es el desafío más importante en esta etapa educativa. Para esto, sería necesario promover una política de recursos humanos para el nivel, ya que la planta actual es insuficiente. Asimismo, es necesario garantizar los espacios adecuados y los recursos necesarios para el sostenimiento e incremento de los servicios del nivel. Es necesario también disminuir las brechas de acceso interprovinciales y lograr un crecimiento con enfoque de equidad. Prever los recursos necesarios para formar docentes y crear servicios para este nivel con enfoque de equidad es una acción política que apunta al cumplimiento de la meta planteada en la ley 27.047.

Podemos concluir que la cobertura de la educación primaria es alta a nivel nacional y muy alta en la Provincia de La Pampa, debemos tener en cuenta que en esto tuvo gran implicancia la implementación de la asignación universal por hijo, entre otras políticas adoptadas en los últimos años por el estado nacional y provincial, aunque todavía quedan miles de niños en edad escolar y que pertenecen principalmente a los quintiles más bajos que no están en las aulas. Las principales barreras aquí se relacionan con los temas de calidad educativa e infraestructura, sin dejar de lado casos que abundan en donde los niños y niñas carecen de alimentos, vestimenta, calzado, transporte o útiles escolares, especialmente en aquellas regiones del país con altos niveles de vulnerabilidad, en definitiva no son sólo estadísticas, sino que son niños y niñas quienes sufren la violación de derechos, y no simples derechos, sino Derechos Humanos a los que el Estado debe garantizar.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Blanco, R., “La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”, en: Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 4(3), 2006, págs. 1-15.

Bidart Campos, German J. “Compendio de Derecho Constitucional”

Ganuzo, Enrique, Tendencias del desarrollo en América Latina y el Caribe en la última década. División regional para América Latina y el Caribe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Nueva York, 2002.

Grosso Camilla. (2015) “El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el Anuario Estadístico Nacional sobre Discapacidad 2015” – Servicio Nacional de Rehabilitación.

Lidón Heras, L. (2013): “Discapacidad y Observaciones Generales de los comités de derechos humanos de la ONU: una relación asimétrica entre la invisibilidad, el modelo médico y el modelo de derechos humanos”, Revista Española de Discapacidad, 1 (1): 47-72.

Salvioli, Fabián “Educación en Derechos Humanos: Políticas Públicas para democracias substanciales” Estrasburgo, Francia, julio de 2006.

Seamus Hegarty. (1994) “Educación de niños y Jóvenes con discapacidades. Principios y práctica” – UNESCO.

Ministerio de Bienestar Social de La Pampa

<http://www.mbs.lapampa.gov.ar/45-discapacidad.html>



Asociación síndrome de Down de la República Argentina

<http://www.asdra.org.ar/>

Sitio del Ministerio de Educación de la Nación -

<http://portal.educacion.gov.ar/>

Ministerio de Economía de La Nación, 2014.

[http://www.mecon.gov.ar/onp/html/fisica\\_presupuesto/2014/4totrim14.pdf](http://www.mecon.gov.ar/onp/html/fisica_presupuesto/2014/4totrim14.pdf)

Administración Nacional de la Seguridad Social, 2015.

<http://transparencia.anses.gob.ar/anses-numeros/asignaciones-universales>

Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, 2014.

<http://www.trabajo.gob.ar/left/estadisticas/descargas/Enapross/Libro%20ENAPROS%20interior.pdf>

Ministerio de Salud, 2013.

<http://www.deis.msal.gov.ar/Publicaciones/Archivos/Serie5Nro57.pdf>

Sitio de Unesco en Español

<http://es.unesco.org/>

Sitio de Unicef Argentina

<http://www.unicef.org/argentina/spanish/>

<http://pdhre.org/rights/education-sp.html>.