



ALTERIDAD. Revista de Educación

ISSN: 1390-325X

jpadilla@ups.edu.ec

Universidad Politécnica Salesiana

Ecuador

Guzón, José Luis

Derechos del menor en clave salesiana

ALTERIDAD. Revista de Educación, vol. 5, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 54-65

Universidad Politécnica Salesiana

Cuenca, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746244009>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Derechos del menor en clave salesiana\*

José Luis Guzón\*\*

*“Que el niño ... salve al hombre,  
salve, por la poesía, la belleza,  
la armonía de su patria, a su patria  
Lo demás le será dado al niño  
y al Hombre por añadidura. Así sea”.*

Juan Ramón Jiménez

## Síntesis

*El autor comienza su artículo con un recorrido histórico para entender cómo se ha llegado al concepto de ‘menor’. Inmediatamente después de estas primeras reflexiones afirma que la educación es un derecho fundamental reconocido universalmente. Desde esta clave sitúa la labor pastoral del joven sacerdote Juan Bosco, quien se acerca al mundo juvenil con una finalidad educativo-evangelizadora. La educación sigue siendo –afirma el autor– el principal problema de nuestra sociedad, y hoy somos testigos de algunas dificultades en el ámbito educativo: crisis de autoridad, de sentido y de socialización. En la última parte del artículo centra sus reflexiones en el Sistema Preventivo como respuesta a la urgencia educativa.*

\* Texto original “Derechos del menor en clave salesiana”, tomado de la revista de *Pastoral Juvenil*, Separata MJ. 45 (2010)23-32.

\*\* Director del Instituto Superior de Filosofía “San Juan Bosco”, Burgos.



Kapak ñan (Camino de la justicia)  
Mixta 2010



## 1. La creación del menor: las imágenes de la infancia construidas por los adultos

Lo que nos resulta familiar tendemos a interpretarlo como natural. Ese hábito enriquecido con las representaciones escuchadas de otros conforman las narraciones y discursos que hacen la historia. Casi siempre, dichos relatos desvelan y ocultan. La infancia, los menores y la educación son tres de ellos. El ‘menor’ es una construcción social realizada por los adultos a lo largo de la experiencia histórica. La evolución de la infancia como una categoría social ha ido perfilándose con el reconocimiento, definición, desarrollo y evaluación del niño, así como con las intervenciones de los adultos para facilitar su desarrollo<sup>1</sup>. Resulta complejo definir qué es ser ‘menor’. Abordarlo requiere una triple actitud interrogadora: rastrear la genealogía de las prácticas de relacionarse con ellos en la vida y en las instituciones; relacionar dichas prácticas con el funcionamiento general de la sociedad y analizar los discursos de los ‘menores’ desde las creencias, pasando por los discursos y aterrizando en los modelos a modo de representaciones ideales sobre lo que son y deseamos que sean<sup>2</sup>. El estudio de las infancias reales (las condiciones de vida familiares y sociales del niño, el medio social al que pertenecen, los sistemas de vida de los adultos con los que conviven, las condiciones de vida institucionalizada con procesos de escolarización), el estudio de las visiones científicas y no científicas de la infancia (los discursos acerca

de la infancia, los discursos acerca de cómo debe ser el ser humano y las explicaciones sobre cómo las condiciones de vida construyen al ser humano en general) y el estudio de los discursos de cómo puede ser la infancia (ideas que proyectan los adultos sobre los ‘menores’ y las aspiraciones de mejora de la humanidad), son los determinantes de la construcción de la infancia<sup>3</sup> que aquí sólo apunto puedan entrar en su abordaje, a excepción de la cuestión ética y educativa, temática central del artículo.

## 2. Los derechos del menor, de sujeto de derechos a sujeto social de derechos: datos para la historia

Igual que los adultos de todas las especies tienen una disposición favorable con sus crías<sup>4</sup>, los adultos de la especie humana han pensado que niños, adolescentes y jóvenes son el futuro de la sociedad. Pero dicha actitud ha pasado por muchas fases y con frecuencia se olvido que los niños eran sujetos de derechos. Grandes capas de la población lo van teniendo mucho más claro, aunque la realidad dista mucho de haber llegado a una situación óptima.

Philippe Ariès, con su obra *El niño y vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960)<sup>5</sup> nos alertó sobre la desconsideración que había habido hacia este segmento de la población durante siglos. Desde su punto de vista, hasta el siglo XVII no aparece un sentimiento de consideración hacia la infancia, semejante al que podamos tener en la actualidad y que a los niños hasta

1 H. Austin-B. Dwyer-P. Freeboy, *Scholing the child*, Routledge/Falmer, Londres 2003.

2 J. Gimeno Sacristán, *El alumno como invención*, Morata, Madrid 2003, p. 20.

3 Ibíd., p. 21.

4 Cf. J. del Val, *El desarrollo humano*, Siglo XXI, Madrid 2004, 6ta. ed., p. 24.

5 P. Ariès, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris. Después hizo una reedición en Du Seuil (Paris 1973). La traducción española es de Taurus (1987).



entonces se les consideraba como seres divertidos no muy diferentes de los animales<sup>6</sup>.

Desde el punto de vista científico, se puede asegurar que hasta el XVII no aparecen más que observaciones esporádicas sobre la infancia en los libros de educación (Héroard, Cheselden...). A partir del XVIII se inicia una reflexión con observaciones más sistemáticas (Tiedeman, Itard, Feldmann, Quételet, Darwin, Tain...) que culminarán en los estudios científicos de psicología en que se considera al niño como un ser humano en una etapa de desarrollo concreta (Preyer, Stanley May...)<sup>7</sup>.

Según Ariès el siglo XVII, pues, es el siglo del “descubrimiento de la infancia”. Hoy algunas tesis de Ariès se han demostrado desenfocadas por trabajos recientes (M. Golden, *Children and Childhood in Classical Athens*, 1990; D. A. Bidon y D. Lat., *Les enfants au Moyen Age*, 1997 ó L. Pollock, *Muchachos olvidados*). Las relaciones, entre padres e hijos entre 1500-1990<sup>8</sup>, pero no cabe duda de que el proceso de toma de conciencia ha sido lento y nos conduce hasta una época muy reciente. Así mismo, según J. Gimeno Sacristán (2003, p. 31), “estudios como los de Ariès (1987) han sido criticados porque sus deducciones acerca de cómo eran los niños y las relaciones que los adultos mantenían con ellos se basan en representaciones, y no tanto realidades de la infancia, que, por otro lado, no son representativas de toda la infancia, sino de determinados grupos sociales”<sup>9</sup>.

Hoy hablamos de ‘menores’. Aunque en nuestra tradición se ha hablado de niños/as, adolescentes (los *fanciulli*, o *ragazzí* de Don Bosco) realmente tenemos que adecuar nuestro lenguaje

al que habla la sociedad. Hoy se habla de ‘menores’. Puede que no estemos familiarizados con el término, pero es evidente que es más riguroso y apropiado en términos sociales y jurídicos que otros que se han venido utilizando: “Cuando los juristas hablamos del menor o de los derechos del menor, nos estamos refiriendo a aquellos derechos que corresponden no sólo al niño/a en cuanto tal, sino también a los adolescentes. Resulta evidente que una persona de dieciséis años o de diecisiete años no es propiamente un niño, pero sí es un menor y, como tal, es titular de todos los derechos que corresponden a los menores (derechos que, en muchos aspectos, no son iguales a los derechos de los mayores) y, además, debe ser objeto de una especial protección en cuanto persona en fase de desarrollo y, por ello, especialmente vulnerable”<sup>10</sup>.

Y hablamos de ‘menores’, vinculando de un modo muy significativo lo específico de esta etapa con la consideración acerca de los derechos que tienen estas personas. Es bonito también saber cuál ha sido la historia de la toma de conciencia social de estos derechos. Los principales hitos han sido los siguientes:

- En 1919 se creó la Sociedad de Naciones y la Organización Internacional del trabajo, que desempeñaron un papel fundamental en la protección del menor.
- El año 1920 Englantyne Jebb fundó la *Union Internationale de secours aux enfants* (UISE). Esta mujer redactó la Declaración de Ginebra de 1923. Consta de cinco puntos que reconocen la necesidad de la alimentación, de evitar la explotación, etc.

6 Cf. J. del Val, o.c., p. 25. Así mismo, según Donzelot, la revalorización de la infancia tiene que ver, a partir del siglo XVIII, con la convergencia de dos estrategias sociales: la difusión entre la burguesía de la medicina doméstica responsabilizando a los padres directamente del cuidado de los menores y la búsqueda de la ‘economía social’ que pretende dirigir la vida de los pobres con la vigilancia directa de sus vidas para disminuir el costo social de su reproducción.

7 Cf. *Ibíd*, pp. 46-47.

8 F. Bajo- J. L. Betrán, *Breve historia de la infancia*, Temas de hoy 1998, p. 13.

9 J. Gimeno Sacristán, o.c., p. 31.

10 L. Arteagabeitia et al., *Los derechos del menor*, Boletín Oficial del Estado, Madrid 2005, p. 3.



La Asamblea de Naciones Unidas acogió en 1924 esta declaración.

- Finalizada la Segunda Guerra Mundial, en 1946, se creó UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas de Ayuda a la Infancia).
- En 1948 se promulga la Declaración Universal de Derechos Humanos en que se reconoce el derecho de la maternidad y de la infancia a una ayuda y asistencia especial' (Art. 25.2).
- Posteriormente, en 1959, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó una resolución titulada "Declaración de los derechos del niño", en la que se proclamaban diez principios que ampliaban la Declaración de Ginebra (1924). La innovación más importante, según los estudiosos, entre estas dos Declaraciones (1924 y 1959) es que en ésta última el niño pasa de ser objeto a ser sujeto de derechos.
- En 1966 en Naciones Unidas se adoptan los conocidos Pactos Internacionales que entrarían en vigor en 1976. Estos pactos reconocían el derecho de todo niño a ser objeto de una protección especial, debido a su condición de 'menor'.
- El 20 de noviembre de 1989 la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba por unanimidad la Convención de los Derechos del Niño. Su entrada en vigor fue el 3 de septiembre de 1990, al ser firmado por el vigésimo estado. En España su entrada en vigor se produjo el 5 enero de 1991 (BOE de 31 de diciembre de 1990)<sup>11</sup>. En realidad, "la declaración de 1959 estuvo lastrada por grandes carencias y sin obligaciones jurídicas para los Estados participantes. Tan sólo la Convención de 1989 tuvo carácter de ley



Yawri (Limpia de raíz)  
Mixta 2010

internacional y los Estados adquirieron el compromiso de asegurar su aplicación y las medidas necesarias para su promoción"<sup>12</sup>. La convención reconoce derechos civiles, políticos, económicos y culturales para los 'menores' y sigue siendo la principal herramienta internacional de trabajo internacional por su diferente orientación de la legislación y porque encierra una concepción vanguardista sobre los derechos de la niñez.

A pesar del recorrido histórico señalado, ni los principios ni las disposiciones establecidas por la Convención han logrado afectar las estructuras de los distintos países. La visión predominante sigue siendo la que considera al 'menor' como objeto social pasivo de protección y cuidado. Como indica Martínez<sup>13</sup> las definiciones del niño como 'sujeto de derechos' son insuficientes al no considerar realmente el contexto en el que viven y su práctica actual. La conciencia social predominante se concentra en la satisfacción de algunas necesidades básicas y concentra la responsabilidad de su satisfacción en el Estado. En definitiva, una visión paternalista y verticalista adulta que limita las poten-

11 J.-A. Paja Burgoa. *La convención de los Derechos del Niño*. Tecnos. Madrid 1998. pp. 52-56.

12 J.-B. Martínez Rodríguez, *Educación para la ciudadanía*, Morata, Madrid 2005, p. 50.

13 Cf. J.-B. Rodríguez Martínez, o.c., p. 53.





Yawri (Limpia de raíz)

Mixta 2010

cialidades endógenas del niño y que requiere ir más allá de sujeto de derechos, porque sólo en la medida en que vaya desarrollándose como sujeto social, podrá ir afirmándose como sujeto de derechos. Para ello se requiere la aplicación de nuevas políticas educativas<sup>14</sup>, que pasan por reconsiderar el papel de los medios de comunicación y la creación de programas y estructuras escolares para los centros democráticos.

### 3. La educación como derecho fundamental

La expresión más clara de la cuestión ética, temática central de este artículo, la encontramos

en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, La Convención de los Derechos del niño y en el reconocimiento del valor dignificante de la educación. Desde entonces, la idea de dignidad humana y educación quedaron asociadas estrechamente. En el Art. 26.1 de la Declaración de Derechos Humanos eleva la condición del menor y alumno<sup>15</sup> y la posterior Declaración de derechos del niño de 1959 señala la educación como un derecho específico de la infancia<sup>16</sup>.

Así mismo los artículos 28 y 29 de la Declaración recogen el derecho a la educación como derecho fundamental. Dice el artículo 28 “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular...”<sup>17</sup>.

A continuación se detallan medidas que pueden contribuir a la efectiva aplicación del articulado. Contiene este artículo tres ideas básicas: el derecho a la educación, la vigilancia de la disciplina escolar y la cooperación internacional en la materia.

Todos somos conscientes de las ventajas que se derivan de la asunción de este derecho. En primer lugar, muchos estudios vinculan el desarrollo de la educación, junto con la salud, como un elemento que contribuye a aflojar el yugo de la pobreza. En segundo lugar, la educación se presenta como un requisito imprescindible para hacer frente a los problemas medioambienta-

14 Cf. R. Hart-J. Himes-G. Lansdown *Comentario y recomendaciones para las iniciativas de UNICEF y Rädda Barnen relativas al derecho del niño a la participación, según lo estipulado por la convención del derecho del niño*, en B. Abegglen-R. Benes, *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas UNICEF*, Actas del seminario, Bogotá (7-8 de diciembre de 1988), p. 50.

15 ‘Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. 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...’.

16 (Principio número siete): “El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades desarrollar sus aptitudes y su juicio individual su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos los cuales deben estar orientados hacia fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho”.

17 M.-I. Álvarez Vélez-E. Calvo Blanco (eds.), *Derechos del niño*, McGraw Hill, Madrid 1998. Prólogo de Joaquín Ruiz-Giménez Cortés, pp. 16-17.



les. Y, tercero, la ampliación de la educación se relaciona muy estrechamente con el descenso (control) de la natalidad<sup>18</sup>.

Es conocida la historia del absentismo escolar en épocas precedentes y en la actualidad todavía en ciertas zonas geográficas, ya que “el número de niños privados de acceso a la educación era muy elevado. La mayoría pasaba de los juegos infantiles a incorporarse al oficio del padre, ya fuese un trabajo agrícola y artesanal. El niño no se alfabetizaba sólo en las aulas, sino también en las tiendas y en los talleres donde era adiestrado precozmente y donde adquiría otras competencias: artesanales, artísticas, mercantiles... (...). No obstante, el problema mayor se les planteaba a los niños no encuadrados en ninguna actividad, ni educativa ni productiva: los casos de los niños mendigos generalmente huérfanos, cuyo número crecía de forma espectacular tras cada período de carestía o epidemia, que se agrupaban en pequeñas bandas y sobrevivían o morían dependiendo de la caridad pública”<sup>19</sup>.

El siglo XIX fue especialmente un siglo donde niños y jóvenes se hacinaban en las fábricas, introduciéndose de manera muy temprana en la cadena productiva: “La presencia generalizada y el éxito relativo de la manufactura doméstica y de los talleres manufactureros en el siglo XVIII, así como su continuidad junto al sistema fabril hasta bien entrado el siglo XIX, fueron fruto de la explotación intensiva del trabajo, especialmente el de mujeres y niños, explotación por lo menos similar a la impuesta por el sistema fabril. Cuando a finales del siglo XVIII la industrialización comenzó a transferir los procesos productivos de la casa a la fábrica, ya era natural considerar a los niños como un componente clave de la fuerza de trabajo”<sup>20</sup>.

Pero, con todo lo dicho, el derecho a la educación a través del proceso de escolarización no se cumple en muchos países en vías de desarrollo: más de 500 millones de mujeres y niñas son analfabetas; 130 millones de niños y niñas no asisten a la escuela Primaria, sobre todo en el África Subsahariana. Así mismo, el derecho a la educación no es lo mismo que la igualdad de oportunidades ya que el derecho no tiene la misma calidad ni significa lo mismo para toda la población. Además, el proceso de escolarización es una condición necesaria pero no suficiente para el cumplimiento del derecho a la educación<sup>21</sup>.

Don Bosco, joven sacerdote, empieza a conocer de un modo directo, en Turín, las consecuencias de la industrialización. Dice Teresio Bosco: “Hasta aquel momento, Don Bosco no conoce más que la pobreza del campo. No sabe qué es la miseria de los suburbios de las grandes ciudades. Don cafasso dice: “Ve, mira a tu alrededor, y actúa”. “Ya en los primeros domingos –atestiguará más tarde Miguel Rúa– anduvo por la ciudad, para hacerse una idea sobre las condiciones morales en que se movían los jóvenes”. Quedó turbado. Los suburbios eran zonas donde fermentar revoluciones, cinturones de desolación. Los adolescentes vagabundeaban por las calles, sin trabajo, tristes, dispuestos a todo lo peor”<sup>22</sup>. Una cita de historia salesiana. De las calles de Turín.

Y Don Bosco se toma al pie de la letra el consejo de su gran maestro y director espiritual, Don cafasso: fue, vió y actuó. Como nos dice Braido, Don Bosco fue un sacerdote que creyó en la educación. Contempló la situación en que se encontraba la juventud de su tiempo y quiso dar una respuesta evangelizadora, intuyendo que el

18 Cf. J.-A Paja Burgoa, *o.c.*, pp. 77-78.

19 F. Bajo-J.-L Betrán. *o.c.*, p. 158.

20 *Ibid.*, pp. 189-190.

21 J. Carbonell Sebarroja. *Una educación para mañana*. Octaedro. Madrid 2008. pp. 31-32.

22 T. Bosco, *Don Bosco. Una biografía nueva*, CCS, Madrid 2003, 8<sup>ava</sup> ed., p. 104.



mejor medio a su alcance era la educación: “Para Don Bosco, una vocación sacerdotal plenamente vivida se convierte, al menos indirectamente, y por cuanto es posible, en misión educativa (salvas siempre las exigencias del apostolado especializado) (...). La acción educativa forma parte esencial de su acción apostólica”.

No le mueve a Don Bosco la perspectiva del derecho o lo social, en primer lugar. Su perspectiva es la del tiempo en que vive, una perspectiva religiosa y providencialista: como indica Pietro Braido<sup>23</sup>, “en las Memorias del Oratorio data los comienzos de su actividad en 1841 por un encuentro casual con Bartolomé Garelli y sin embargo en dos memorias sobre el Oratorio de Valdocco (*Cenno storico y Cenni storici*) se habla de comienzos, sin referencia a ningún joven en particular. Aún cuando parezca que inicialmente es el catecismo la finalidad casi exclusiva, la atención se extiende también a las necesidades primarias juveniles”. “Los primeros impactos experienciales no se le imponen a Don Bosco, por su ideología o consideraciones teóricas, sino por su sensibilidad humana y sacerdotal. Lo provocan hechos palpables y situaciones concretas que debieron tener sus comienzos en el primer contacto con la juventud turinesa, en la cárcel, en la calle, en el ‘catecismo’”.

Pero al fin y al cabo una respuesta efectiva para los jóvenes de su tiempo. Don Bosco no sólo se ocupó de ofrecerles ámbitos de educación, sino que, en el caso de los jóvenes aprendices, se preocupó de sus derechos laborales: “En el archivo de la Congregación se conservan dos contratos de ‘aprendizaje’, respectivamente de noviembre de 1851 y de febrero de 1852, firmados por el patrón, por el joven aprendiz, por su padre y por Don Bosco. En ellos, el patrón se obliga a enseñar al joven el arte, a darle las instrucciones nece-

sarias y las mejores reglas, a corregirlo amablemente y no con golpes en caso de alguna falta, a excluir cualquier servicio extraño a la profesión, a dejarle libre por entero todos los días festivos del año, a darle una paga semanal conveniente, con aumentos semestrales, a tratarlo como padre y no como amo. Por su parte, el joven aprendiz se obliga a ser siempre atento, puntual y asiduo, dócil, respetuoso y obediente, a reparar los daños que tal vez occasionase. La duración del contrato se fija en dos o tres años”<sup>24</sup>.

Aunque el derecho a la educación, como el derecho al trabajo y otros derechos, no se ciñen sólo a una etapa de la vida, creemos que Don Bosco trabajó denodadamente por que estos derechos estuvieran presentes en el mundo de los menores con una finalidad educativo-evangelizadora.

#### 4. La ‘urgencia’ educativa actual

En primer lugar, caemos en la cuenta de que el problema número uno que tiene hoy nuestra sociedad es el de la educación. Ésta fue ya la intuición de Don Bosco, en su siglo. Recordemos las palabras que él dijo en París durante su viaje de 1883: “No tardéis en ocuparos de los jóvenes, si no queréis que ellos se apresuren a ocuparse de vosotros”.

Dice Olegario González de Cardenal en *Educación y educadores*: “En Europa todos enseñamos, pero pocos se atreven a educar, a proponer verdad, enunciar valores, ofrecer ideales de vida personal y proyectos de existencia comunitaria, que vayan más allá de la economía y de la política. En ese vacío se incuban la tentación de la violencia, el fundamentalismo y la huida a los sucedáneos de la felicidad (drogas, nacio-

23 P. Braido, *Prevenir no reprimir. El sistema educativa de Don Bosco*, CCS, Madrid 2001, pp. 173, 171 y 183.

24 S. Tramonti, *Don Bosco y el mundo del trabajo*, en J. -M. Prellezo (ed.), *Don Bosco en lo historia*, Las-CCS, Roma-Madrid 190, pp. 244-245.



nalismos, ídolos nuevos, marginalidad delictiva...”<sup>25</sup>.

Las dificultades son muy diversas y a distintos niveles: en el hogar, el padre y la madre menundo no se ponen de acuerdo sobre la oportunidad de usar con sus hijos de ciertas sanciones o de llevarlos o no a un colegio religioso; en la escuela, no todos los maestros comparten el mismo ideario educativo; esos maestros se quejan, a menudo, de que las pautas educativas que ellos creen convenientes son las que se estilan en muchas familias esos mismos maestros, a veces, juzgan las inoportunas o nefastas ciertas nuevas directivas introducidas en el sistema educativo; y, por si esto fuera poco a nivel teórico unos pedagogos defienden lo que otros condenan y esto en una dialéctica histórica que se asemeja a la de los filósofos.

Esto sucede porque los profesores/as están lejos de ser meros ejecutores de prácticas pensadas y decididas por otros y resulta muy dudoso que la práctica de la educación y la enseñanza Pueda ser una actividad que e solucione con directrices procedentes de las distintas ‘ciencias’ que dicen iluminar los hechos educativos. El valor de la teorización y de la investigación que nos permite llegar a la ‘verdad objetiva’ de la norma de una buena educación tiene otro potencial y otro lugar en la determinación que puede tener de la práctica la función que cumple el pensamiento en educación es más bien un instrumento para la deliberación constante (clarificar problemas prácticos, representar contextos, fundamentar alternativas y valorar retrospectivamente la práctica). El profesional de la educación y de la enseñanza, antes que un técnico eficaz servidor de las deducciones científicas descontextualizadas, es un reflexivo sobre la acción contextualizada que se asienta sobre un buen juicio ilustrado por el saber y se apoya en un sentido crítico y ético<sup>26</sup>.

El problema está no sólo en determinar sus fines, sino también sus medios. Lo que unos tie-

nen por algo evidente otros lo critican, lo niegan y lo sustituyen por lo contrario. Por ejemplo, a comienzos del siglo XX, Durkheim sentaba, como principio de educación, la necesidad de que el educando se adaptara a las normas sociales (entre ellas la del trabajo), diciendo que la sociedad debía obligarlo a ello, para lo cual la escuela -que era la agencia de esta ‘socialización’ - debía contar con la ‘autoridad’ del maestro, el cual se serviría también de los castigos. Pero en la misma época, el movimiento de la Escuela Nueva surgía con gran empuje, y sus epígonos (Bovet, Montessori y Decroly) proclamaban el principio de la espontaneidad y libertad del niño como condiciones para que en éste pudiera realizarse un ‘autodesarrollo’ perfecto y seguro. Un par de décadas después, la pedagogía marxista (haciéndose eco de la pedagogía socialista clásica y sirviendo de modelo a las pedagogías comunistas que imperarían en la cuarta parte del mundo durante medio siglo), volvía a las pautas pedagógicas de Durkheim, pero cargando aún más las tintas. Y, simultáneamente, la escuela de Summerhill, en el Reino Unido, proclamaba que niños y adolescentes no han de trabajar ni estudiar forzosamente, sino jugar y seguir sus impulsos en un ambiente de libertad y no adoctrinamiento que les evite cualquier represión personal.

Como se ve, el desconcierto teórico, en educación, es bastante considerable. Lo es a nivel ideológico, pero lo es también a nivel técnico y científico, lo cual ya resulta un poco más extraño, dado que la ciencia se distingue de la filosofía por su aspiración a formular unas tesis comprobadas, objetivas y seguras. Ahora bien, como la Pedagogía se apoya en las ciencias humanas (Psicología, Sociología, Antropología), éstas tienen también sus problemas epistemológicos y metodológicos, que se proyectan en la Pedagogía. Y así, no es extraño que la teoría del aprendizaje humano zozobre en sus presupuestos y afir-

25 O. González de Cardedal, *Educación y educadores. El primer problema moral de Europa*, PPC, Madrid 2004, p.

26 J. Gimeno Sacristán-A. -I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid 1996, 5a edición, p.14.



maciones y que, por consiguiente, la Didáctica se pierda entre modelos explicativos y teorías de la comunicación, la Organización Escolar divague en observaciones y experimentos para determinar el currículo escolar más eficiente, y los sistemas educativos de los países introduzcan unas innovaciones que, a la postre, defraudan las esperanzas que se habían puesto en ellos.

Como vemos, la educación anda a la deriva en un mar de problemas<sup>27</sup>. Pero si tuviéramos que destacar tal vez tres de los más significativos podríamos decir que son los siguientes<sup>28</sup>: crisis de autoridad, que hace difícil la transmisión de los valores; crisis del sentido de futuro, que hace difícil la planificación; crisis de socialización, que se traduce en crecientes dificultades al ponerse en relación con la ley.

Nos detenemos brevemente en cada una de estas crisis, que comprometen gravemente la actuación del proceso educativo y tienen consecuencias serias y decisivas para los menores, especialmente aquellos en dificultad.

*Crisis de autoridad.* Muchos padres, y profesores, se lamentan así: "Ya no hay autoridad". El problema se agrava además cuando el muchacho crece y entra en la adolescencia. El ejercicio de la autoridad llega en aquella edad a ser particularmente delicado. Pero ¿existe de verdad el problema de ejercer la autoridad? ¿No sabemos cómo hacerlo? Esta falta de credibilidad toca tres lugares que tradicionalmente han compartido una función educadora, que son: la familia, la escuela, la comunidad ciudadana.

*Crisis de sentido de futuro.* La segunda crisis que perturba gravemente la actuación del proceso educativo es la dificultad de proyectarse hacia el futuro.

No se sabe qué hacer para animar a los chicos respecto al futuro. Cuando se pregunta sobre este tema a un preadolescente, las primeras

ideas que él asocia al mañana son de miedo: al desempleo, al terrorismo, miedo a sí mismo en el fondo también; o incluso, una total pasividad ante tales cuestiones.

Es moneda común entre profesores hablar hoy de la pérdida del sentido del esfuerzo, sobre todo entre los jóvenes. Si hablamos con compañeros nuestros que viven en zonas marítimas, algunos jóvenes llegan a plantear con toda facilidad la salida de la delincuencia: ¿para qué estudiar si con una noche o un par de noches que arriesgue en el mar (antes con el contrabando de tabaco, ahora con la droga) gano más que usted en un mes? O, una versión también muy actual, algunos jóvenes, hijos de papás inmigrantes en España, reciben en su país 300 ó 400 dólares, que son un buen sueldo en su país y no se implican en un trabajo estable sino que viven de las rentas. Se impone el esfuerzo. Sin embargo, el esfuerzo por el esfuerzo no tiene mucho sentido. Lo que vale es el esfuerzo que se hace para conseguir el objetivo que nos hemos señalado. ¿Y la mayor dificultad para los jóvenes de hoy no consiste quizás en la imposibilidad de ponerse objetivos adecuados, porque esto presupone la capacidad de proyectarse en el futuro? Crisis de sentido de futuro.

La familia de hoy, con frecuencia más pequeña que la de ayer, funciona cada vez menos como institución social primaria, en la cual se aprenden las reglas elementales para vivir juntos, pero se pone como lugar/base en la que se pueden expresar los propios deseos.

La Iglesia, para muchos, es una Institución del pasado y no participan en ella, o lo hacen tan puntualmente que su relación no puede denominarse participación. Como consecuencia, no socializa, no prepara para el compromiso.

También la ciudad está muy cambiada, cualquiera que sea el ámbito desde el que la observemos. Con la creciente afirmación del indi-

27 J.-M. Quintana Cabanas. *Eduquemos mejor. Guía para padres y profesores*, CCS, Madrid 2007, pp. 13-15.

28 J.-M. Peticlerc. *Jóvenes, trabajo, inmigración: desafíos para las HMA de Europa*. El sistema preventivo y 105 jóvenes en dificultad (conferencia policopiada).



vidualismo, que caracteriza el desarrollo de nuestra sociedad en estos últimos años, el ciudadano medio no se siente implicado en la educación de los jóvenes que no están unidos a él. "No es mi hijo; el problema no me atañe". Recordemos lo que sucedía en nuestra infancia y que sucede en algunos lugares del mundo rural y de sociedades menos 'avanzadas'. Si cometíamos un error en la vía pública, sabíamos que en casa se sabría enseñada: "¿Sabes lo que ha hecho tu hijo?", decían a nuestros padres los vecinos. Y el temor de que lo supieran nos servía de prevención.

Hoy la convivencia ciudadana no funciona así. Cuando el chico infringe una regla, se bromea, si es pequeño. Cuando es mayor, se tiene miedo. Se asiste hoy, en el espacio público, a un verdadero déficit de ciudadanía, o a una auténtica crisis de socialización.

Ya tenemos los tres problemas individuales: crisis de autoridad (o de credibilidad), crisis de sentido de futuro, crisis de socialización. Cualquier sistema pedagógico que se precie ha de afrontar con rigor estas tres dimensiones importantes del ser humano. Creemos que el Sistema Preventivo de Don Bosco resiste dicha confrontación.

## 5. El Sistema Preventivo como respuesta a la 'urgencia' educativa

Para mí son emblemáticas las palabras de Edward Schillebeeckx en Cristo y los cristianos: "*Todo comenzó con un encuentro*. Unos hombres –judíos de lengua aramea y quizá también griega– entraron en contacto con Jesús de Nazaret y se quedaron con él. Aquel encuentro y todo lo sucedido en la vida y en torno a la muerte de Jesús hizo que su vida adquiriera sentido nuevo y un nuevo significado. Se sintieron renovados y comprendidos, y esta nueva identidad personal se tradujo en una solidaridad análoga con los



Yawri (Limpia de raíz)

Mixta 2010

demás, con el prójimo. El cambio de rumbo de sus vidas fue fruto de su encuentro con jesús (...). No fue un resultado de su iniciativa personal, sino algo que les sobrevino desde fuera"<sup>29</sup>.

También en el comienzo de la obra educativa salesiana hubo muchos encuentros<sup>30</sup>. Juan Bosco se encontró con el Señor muy temprano en su vida. Pero hay otro encuentro que fue emblemático en lo que refiere a su opción por los menores más pobres, el encuentro con Bartolomé Garelli.

En este encuentro con Bartolomé Garelli podemos hallar compendiados los grandes elementos del sistema educativo de Don Bosco, pero de un modo especial la respuesta a los tres problemas planteados.

Frente a la *crisis de autoridad, una pedagogía de la alianza*. En un mundo marcado por la dificultad de vivir en compañía de jóvenes y de establecer una adecuada relación intergeneracional, Don Bosco anuncia una pedagogía de la alianza. No se trata de hacer 'por', sino 'con' el menor considerado no como simple destinatario, sino como coprotagonista de la acción educativa. "Sin vuestra ayuda no puedo hacer nada" –dice en ocasiones-. "Es necesario que nos pongamos de acuerdo" –repite con frecuencia-. Estas fórmulas sonaban en las buenas noches de Don Bosco.

29 E. Schillebeeckx, *Cristo y los cristianos*. Gracia y liberación, Cristiandad, Madrid 1982, p. 13.

30 C. Russo, *Don Bosco encuentra a los jóvenes*, CCS, Madrid 2007, 216 pp.



Para establecer esta relación de confianza con el menor se necesita un buen posicionamiento de parte del educador. Debe estar muy cercano para no ser indiferente, y suficientemente distante para no resultar avasallador.

Frente a la *crisis de sentido de futuro, confianza*. ¿Cómo instaurar esta relación de confianza? Don Bosco no proclama ninguna técnica educativa, se limita a ‘responder’ a través de la ‘amorevolezza’. Él es uno de esos educadores que en el siglo XIX, después de todas las corrientes pedagógicas hiperracionalistas del siglo de las luces, ha rehabilitado la esfera afectiva en la relación educativa. La afectividad está presente en toda relación humana. Entonces, más que negarla, en la relación educativa él aconseja al educador, cuidarla para poder insertar la confianza. “Sin ‘amorevolezza’ no se puede tener confianza. Sin confianza no hay educación”. Esta expresión es, hoy como ayer, la mejor síntesis del pensamiento educativo de Don Bosco.

Ver en el joven al mismo tiempo al ‘menor’ que ahora es y al adulto que está llamado a ser. Tal es la mirada que Don Bosco le dirige.

## 6. Relectura salesiana de los Derechos del menor

La Familia Salesiana ha celebrado recientemente<sup>31</sup> un Congreso donde se ha preguntado por esta cuestión, especialmente en relación con el Sistema Preventivo, su modelo pedagógico específico.

Las intervenciones del Rector Mayor, tanto en la inauguración (“Misión salesiana y derechos humanos, particularmente los derechos de los niños, niñas y adolescentes”) como la conclusiva, nos ofrecen pistas para esta relectura necesaria. Dice en la intervención conclusiva: El sistema preventivo y los derechos humanos se influyen

entre sí enriqueciéndose mutuamente. El sistema preventivo ofrece a los derechos humanos un acercamiento educativo único e innovador con respecto al movimiento de promoción y protección de los derechos humanos hasta ahora caracterizado por la perspectiva de la denuncia ‘a posteriori’ (*ex post*): la denuncia de las violaciones ya cometidas. El sistema preventivo ofrece a los derechos humanos la educación preventiva. O sea la acción y la propuesta ‘a priori’ (*ex ante*). Como creyentes, podemos decir que el sistema preventivo ofrece a los derechos humanos una antropología que se deja inspirar por la espiritualidad evangélica y considera como fundamento de los derechos humanos el dato ontológico de la dignidad de cada persona, “sin distinción alguna de raza, color, sexo, lengua, religión, opinión política o de otro género, origen nacional o social, riqueza, nacimiento y otra condición” (Declaración, art. 2). Del mismo modo los derechos humanos ofrecen al sistema preventivo nuevas fronteras y oportunidades de diálogo y colaboración en red con otros sujetos, con el fin de determinar y eliminar las causas de injusticia, maldad y violencia. Los derechos humanos, además, ofrecen al sistema preventivo nuevas fronteras y oportunidades de impacto social y cultural, como respuesta eficaz al “drama de la humanidad moderna de la fractura entre educación y sociedad, de la separación entre escuela y ciudadanía”.

En la primera intervención Don Pascual Chávez toma algunos elementos de nuestro Sistema Preventivo y los correlaciona con la Declaración de los Derechos del Niño. Me parece que es un apunte que ha de continuar, pero nos ofrece la metodología a seguir.

Los Derechos de los niños, como los derechos de toda persona, son indivisibles e interdependientes. Esta concepción quedó definitivamente sancionada en Viena (1993)<sup>32</sup> cuando se

31 Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani, Roma 2-6 Gennaio 2009.

32 Cf. B. Boutros-Gali. *Discurso del Secretario de las Naciones Unidas en la apertura de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos*. Viena 1993.



fijaron de un modo más concreto las características de los derechos: inherentes, universales, absolutos, inalienables, inviolables, imprescriptibles, indisolubles, indivisibles, irreversibles y progresivos. La indivisibilidad e interdependencia parte del hecho de la integridad de la persona. Para Don Bosco y su Sistema Preventivo esto es claro, ya que “Don Bosco ni es anacoreta, ni formador de anacoretas, es un forjador de jóvenes santos, de ciudadanos del cielo, pero de un cielo conquistado fatigosamente en la ciudad terrena y comprometidos con ella. Define al educador como “un individuo consagrado al bien de sus discípulos, por lo que debe estar pronto a soportar cualquier contratiempo o fatiga con tal de conseguir el fin que se propone, a saber: *la educación moral, intelectual y ciudadana de sus alumnos*”<sup>33</sup>.

El principio del “interés superior del niño”, que tan presente está en la Declaración (Arts. 3.1., 9.1., 9.3., 18.1, 20.1, 21, 37, 40...), fue también uno de los elementos basilares de Don Bosco, que en su lectura del Evangelio se quedó con ciertos subrayados especiales: “Dejad que los niños se acerquen a mí” (Mc 10, 14). Para ofrecerles todas sus fuerzas: “Tengo prometido a Dios que incluso mi último aliento será para mis pobres jóvenes” (MB XVIII, 258).

El artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño establece el principio de no-discriminación, subrayando que todos los niños tienen iguales derechos e igual valor y que ninguno debe ser discriminado en relación con otro. Don Bosco vivió esto de un modo especial, de forma que todos los menores se sentían los preferidos de Don Bosco. El compaginó evangélicamente la no discriminación con la opción preferente por los más pobres. Con Don Bosco debemos reafirmar, en esta relectura de los Derechos del menor a la luz del Sistema Preventivo, nuestra preferencia por la juventud pobre, abandonada y en peligro, la que

tiene mayor necesidad de ser querida y evangelizada, y trabajamos, sobre todo, en los lugares de mayor pobreza<sup>34</sup>.

## 7. Algunos datos conclusivos

Concluyo. Los Derechos del niño son una realidad en los documentos y en la preocupación de diversas instituciones filantrópicas, tanto seglares como religiosas, pero la realidad de esos derechos vivida en el día a día es, en buena medida, una tarea pendiente. Por eso, no pocos se preguntan: “¿Qué hacer para que los derechos de la infancia (de los ‘menores’) dejen de ser un mero papel? En el ámbito gubernamental se precisan más controles democráticos por parte de la ciudadanía para hacer efectivo el cumplimiento de los derechos; y en los distintos escenarios y proyectos educativos-no sólo en la escuela- sería conveniente adaptar y concretar los puntos más significativos de la Convención, amén de trabajarlos de una forma más transversal o específica en las diversas actividades y áreas del currículo, escuchando la voz de la infancia y garantizando su participación real, más allá de estructuras demasiado formales y simulacros artificiosos, puntuales y vacías de contenido”<sup>35</sup>.

De aquí se derivan, también para nosotros, Familia Salesiana, dos preocupaciones que han de acompañarnos siempre (promover los derechos humanos como educadores y promover la cultura de los derechos) y tres exigencias: continuar la relectura de los Derechos del menor a la luz de nuestro patrimonio pedagógico, una renovada elección por la relación comunitaria, pues es el único modo de garantizar una acción realmente educativa, y finalmente, una renovada intencionalidad pastoral, que vincula indisolublemente evangelización y promoción humana (educación).

33 P. Braido, *Prevenir no reprimir. El Sistema educativo de Don Bosco*, p. 124.

34 Cf. Consto SDB 26.

35 J. Carbonell, *¿Derechos de la infancia?*, «Cuadernos de pedagogía» 397 (2010) 2.

