



Boletín 5

Infancia

Segunda Época - Junio 2018

Luis Almagro
Secretario General - OEA

Néstor Méndez
Secretario General Adjunto - OEA

Ricardo González Borgne
Presidente - Consejo Directivo del IIN

Raúl Escalante
Vicepresidente - Consejo Directivo del IIN

Víctor Giorgi
Director General – IIN

Daniel Claverie
Coordinación de Contenidos – IIN

Ingrid Quevedo
Asistente Técnico de Comunicación – IIN

Sara Cardoso – IIN
Diseño

Edición Junio 2018



El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) es el Organismo Especializado de la Organización de los Estados Americanos en materia de niñez y adolescencia. Como tal, asiste a los Estados en el desarrollo de políticas públicas, contribuyendo a su diseño e implementación en la perspectiva de la promoción, protección y respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes en la región. En este marco, el IIN destina especial atención a los requerimientos de los Estados Miembros del Sistema Interamericano y a las particularidades de los grupos regionales.



ÍNDICE

- 9 Prólogo - Víctor Giorgi.
- 13 Impacto de las TIC en la infancia: nuevas subjetividades, nuevos desafíos para los adultos - Andrea Urbas.
- 22 El derecho de los niños y las niñas menores de 3 años a recibir Educación Integral: ¿Cuándo? ¿Con quiénes? ¿Dónde? ¿Cómo? - Rosa Violante.
- 34 Maternidad forzada - Andrea Tuana.
- 46 91° Aniversario.**
- 48 Consideraciones críticas sobre la evidencia neurocientífica de los estudios de pobreza infantil - Sebastián J. Lipina.
- 60 Los últimos de la fila. Niños, niñas y adolescentes con discapacidad en instituciones residenciales en América latina y el Caribe - María Matilde Luna.
- 72 Los niños, niñas y adolescentes soldados siempre son víctimas - Sonia Panqueva.
- 82 Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay - Claudia Pacheco, Rodolfo Elías y Patricia Misiego.
- 94 Infancia y adolescencia: Violencia en general, tortura y castigos físicos, crueles o degradantes - Wanderlino Nogueira.



Prólogo

Víctor Giorgi
Director General - IIN

Para el equipo y la Dirección General del IIN-OEA, es una gran satisfacción estar compartiendo con autoridades, socios estratégicos, amigos y todos aquellos que se interesan por la problemática relativa a la niñez y adolescencia, una nueva entrega del Boletín IINfancia.

En esta oportunidad la publicación coincide con el cierre del año de celebración del 90° Aniversario del IIN, lo que fue oportunidad para incrementar la visibilidad del accionar institucional y reafirmar su vigencia como instrumento del Sistema Interamericano para promover y proteger los derechos de las niñas, niños y adolescentes. La aprobación por parte del Consejo Permanente del 9 de junio como Día de la Niñez y la Adolescencia de las Américas y el propósito que la propia resolución da a esta celebración “incluir la voz y la mirada de los niños, niñas y adolescentes acerca de la situación de la región”, implica una señal de posibles cambios en las formas en que las organizaciones regionales se relacionan con la niñez y la adolescencia.

Los artículos que conforman esta quinta entrega recorren diferentes temáticas presentes en las agendas de infancia en la región. Las diferentes manifestaciones de la violencia, el derecho a la educación

desde el inicio de la vida, las polémicas en relación con el desarrollo infantil temprano, sus determinismos y las variaciones culturales, el derecho a la familia, los desafíos que traen las nuevas tecnologías; una amplia diversidad temática articulada por la coherencia con la perspectiva de derechos y la contextualización en un tiempo y un espacio social, político y cultural.

Una referencia especial merece la inclusión en este número de un artículo del inolvidable Wanderlino Nogueira Neto, elaborado con base a la conferencia que nos ofreciera en oportunidad de XXI Congreso Panamericano del Niño, la Niña y Adolescentes realizado en Brasilia-Brasil durante el 2015.

Ante la reciente pérdida de un colega y referente para la región, como lo fue Wanderlino, pensamos que el mejor homenaje era recuperar y ofrecer a nuestros lectores este escrito en el cual analiza la relación entre los avances jurídicos y su incidencia en el plano político institucional. Sin duda, tema de vigencia en la actual situación de las Américas.

En estas líneas el autor caracteriza el tiempo que se vive en la región, como un período de transición paradigmática en que emerge el reconocimiento de derechos a sectores históricamente en desventaja, como las niñas y niños, y la importancia de construir una contra hegemonía jurídica en favor de los intereses, de las necesidades y de los deseos, de niñas, niños y adolescentes, y a partir de ahí, tornarlos derechos y libertades fundamentales, exigibles jurídicamente.

La continuidad y periodicidad lograda en estas cinco ediciones del Boletín IINfancia, junto con la variedad y riqueza de los artículos, da cuenta de una gradual consolidación de esta publicación como instrumento para promover el intercambio y el debate en relación a los avances, dificultades y aprendizajes en este largo, difícil, trabajoso pero irrenunciable camino que separa la consagración de los derechos a nivel de los instrumentos jurídicos y la transformación de las duras realidades cotidianas que viven las niñas, niños y adolescentes de las Américas.

Paulo Freire decía que los libros no son para leerlos pasivamente y mucho menos para repetirlos, sino para dialogar con ellos, relacionarlos con nuestras prácticas, discutir a través de ellos con sus autores, interpelarlos y dejarnos interpelar por ellos. Es así que podremos avanzar en la construcción de conocimientos y herramientas que nos permitan transformar la realidad.

Esa es la función que queremos cumpla esta publicación. Ser un espacio de intercambio y debate sobre las formas de articular la letra de la Convención de los Derechos del Niño y otros instrumentos internacionales que consagran los derechos humanos de niñas y niños, con prácticas y propuestas concretas, en un contexto regional en que conviven las riquezas de la diversidad cultural con las miserias de la violencia, la discriminación y la desigualdad.



Impacto de las TIC en la infancia: nuevas subjetividades, nuevos desafíos para los adultos

Andrea Urbas

“Las subjetividades se construyen en las prácticas cotidianas de cada cultura, y los cuerpos también se esculpen en esos intercambios”¹, afirma la antropóloga Paula Sibilia, refiriéndose a cambios en los sujetos a partir del uso creciente de los dispositivos electrónicos con los que convivimos. Las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que engloban a todos los dispositivos, servicios y aplicaciones que utilizamos con Internet, han generado nuevas modalidades de interacción entre las personas, y esto conlleva cambios subjetivos, nuevos modos de ser y estar en el mundo, atravesados por la cultura digital.

Lo que nos ocupa aquí, es cómo impacta esa cultura digital en los niños, niñas y adolescentes. El panorama con que nos encontramos, en un pantallazo rápido, nos muestra niños y niñas que a la vez que dan sus primeros pasos, usan dispositivos digitales para jugar, cursan la escolaridad primaria con celulares propios y son usuarios de redes sociales aptas para mayores de 13 años; adolescentes y jóvenes, para quienes las redes sociales son los canales habituales de expresión, encuentro y comunicación con el resto del mundo, porque no solo interactúan a través de ellas, sino también porque éstas se constituyen en el medio por donde se informan de temas sociales, políticos y de actualidad. En este contexto, en

¹ Sibilia Paula, ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión, p.8. Tinta Fresca, 2012.

el intercambio con el otro mediado por tecnologías, los más jóvenes construyen su cotidianeidad y también sus identidades. Viven en un paradigma cultural absolutamente distinto al de sus familias y docentes, y las tecnologías contribuyen a la composición de ese nuevo mundo de experiencia.

Por primera vez en la historia de la humanidad, las niñas, niños y adolescentes poseen habilidades y un manejo intuitivo de herramientas que a los adultos cercanos les resultan ajenas y hasta amenazantes. Los modelos de cómo enseñar y aprender deben acoplarse a una nueva realidad: las personas adultas ya no concentran el conocimiento y la información como en otros tiempos, e incluso muchas veces deben consultar a quienes están en “rol de aprender”, sobre cuestiones tecnológicas que no comprenden y sobre las lógicas de uso diferente. Los movimientos en los roles no son sólo producto de la era digital, sino de una mirada sobre la educación que está dando un giro trascendente, enfocando en la participación activa de los niños la producción de saber. En este sentido, el paradigma tradicional de transferencia de conocimiento que ha sido elaborado desde enfoques adulto céntricos, simplemente ya no da respuestas a las condiciones y dinámicas de este nuevo contexto.

Sin embargo, no debemos quedarnos cómodos pensando que los más jóvenes todo lo saben en el ámbito digital. Es un hecho comprobable que las diferencias intergeneracionales en el uso de las TIC también se evidencian en forma inversa: por ejemplo, **la mayoría de los niños y las niñas no saben jerarquizar información encontrada en un buscador para hacer una tarea escolar; tampoco conocen a priori pautas de cuidado para un uso seguro y responsable de las TIC; ni que hablar de protección de datos personales, diferenciación entre las categorías público, privado e íntimo, o comprender la invasión del marketing on line, que no distingue entre niños y adultos a la hora de publicitar cualquier tipo de producto para el consumo.** Esta inflexión presenta desafíos a la vez que conlleva un potencial enorme para el desarrollo

de procesos de intercambio de mutuo beneficio para las generaciones.

Esta coyuntura que se conoce como brecha digital generacional, puede traer consecuencias negativas: suele llevar a las personas adultas a enfrentarse a un déficit de capacidades a la hora de responder a las necesidades y desafíos que plantean los niños y niñas, y así no poder aprovechar las oportunidades que ofrece el entorno. Además, **cuando los padres, madres y docentes confunden su menor pericia tecnológica con menor autoridad, subestiman su poder para transmitir criterios de protección**². Cuando tiende a confundirse dominio técnico con capacidad de cuidado, los niños pueden ser empujados de manera prematura a una “falsa autonomía” que los deje desprotegidos.

Asimismo, muchos padres admiten que, al mismo tiempo que son cuidadosos en los contenidos que habilitan en los dispositivos destinados a los niños más pequeños, también les facilitan sus propios celulares o tablets para mantenerlos entretenidos en numerosas situaciones, dejándolos expuestos a contenidos para adultos. Dentro de las conclusiones más previsible, cabe mencionar el hecho de los niños naturalizan el entorno de internet, por lo que no son en absoluto conscientes de sus características y no comprenden el significado de “estar en línea”³.

Esta realidad demanda una **reconfiguración de las estrategias de acompañamiento**, lo que nos lleva a pensar en nuevos modelos de autoridad, de educar y aprender, y a redefinir algunos roles en relaciones más descentralizadas y horizontales. Farrés, Ferreira dos Santos y Veloso⁴ advierten que “el aprendizaje y la información dejan de estar monopolizados por los lugares sagrados del saber (adultos, escuela, libros)”. “Desde Internet,

² Sergio Balardini, en Investigación "Impacto de la Tecnología en niñas y niños de América Latina. Nuevos desafíos para la crianza", Asociación Chicos.net, 2015. p.49.

³ Kelly, Valeria en “Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de Estado” cita el informe de la Joint Research Centre, de 2015.

⁴ Farrés, María Eugenia, Ferreira dos Santos, Silvina, y Veloso, Viviana, “Tiempos virtuales y devenir adolescentes” (Manuscrito no publicado). Buenos Aires. 2013.

los niños y jóvenes acceden y participan activamente del flujo de información que circula por la Red, produciendo contenidos o bien replicándolos. Sin embargo, la selección y el procesamiento de la información para que ésta se transforme en saber, depende del capital educativo del sujeto y no de su acceso a la tecnología”.

Y acá se nombra otra brecha, la brecha educativa, el capital cultural con que cuenta cada sujeto y que le permitirá un mejor o menor aprovechamiento de las oportunidades que brindan las TIC, según estén garantizadas las condiciones para ejercer su derecho a recibir una educación de calidad.

De la inmigración digital a la sabiduría digital

Marc Prensky, fue el inventor en 2001 del popular término “nativos digitales”, con el que nombró a los más jóvenes por la rapidez con que aprendían a utilizar las TIC. Los diferenció de los “inmigrantes digitales”, las generaciones anteriores que adoptaron las tecnologías más tarde en sus vidas, que se muestran en ocasiones pasivas y temerosas, y les cuesta mucho más incorporar y aprovechar los cambios tecnológicos.

La diferencia entre ambos sujetos del contexto digital no se basa en los conocimientos que cada uno tiene sobre el uso de las tecnologías, sino que la diferencia está en la actitud, en el nivel de comodidad que los nativos digitales tienen cuando utilizan las tecnologías: han crecido con ellas y no les tienen temor. Aquellos que no han crecido con las nuevas tecnologías, los denominados inmigrantes, mantienen un pie en el pasado que los lleva a hacer cosas como imprimir los correos, demostrando su incomodidad en el uso de las TIC: “los inmigrantes digitales que se dedican a la enseñanza están empleando una ‘lengua’ obsoleta (la propia de la edad pre-digital) para instruir a una generación que controla perfectamente dicha ‘lengua’” (Prensky, 2001)⁵.

⁵ [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)

Sin embargo, el mismo Prensky fue evolucionando en sus conceptos: en 2009 incorporó el concepto de “sabiduría digital”, considerando que la figura del “sabio digital” trasciende la brecha generacional definida por el inmigrante/nativo. Muchos inmigrantes digitales exhiben hoy la sabiduría digital: gracias a la tecnología, contamos con información al instante, inmediata, de toda la historia registrada, pero la forma en que utilizemos estos recursos, la forma en que los filtremos, depende de nosotros. En este sentido, “la tecnología es y será un medio de ayuda muy importante en la formación de nuestra sabiduría, [para] así poder tomar decisiones y juicios más acertados” (Prensky, 2009). Sabio digital será aquel que sepa combinar sus propias capacidades y habilidades con las potencialidades técnicas que ofrecen las nuevas herramientas, con independencia de su edad, del momento de su nacimiento, o si se considera nativo digital o inmigrante digital.

El filósofo Michel Serrés en su libro “Pulgarcita” también reflexiona alrededor de estos temas y se pregunta: ¿Qué enseñar, entonces, en esta nueva época de cambios y mutaciones? ¿Cuál es el rol de los docentes, atrapados en instituciones que emiten una luz de constelaciones que ya están muertas hace mucho? Según Serrés, estamos viviendo una “tercera revolución” guiada por el crecimiento vertiginoso de la tecnología en donde los jóvenes tienen modos diferentes de comportamiento, de habitar los espacios, de comunicarse y de percibir el mundo.

Desde el punto de vista educativo, este fenómeno está resultando de difícil gestión: la propia lentitud del sistema se choca con la vertiginosidad de los cambios, y docentes y padres se mueven entre la admiración por las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen y el temor por los peligros que pueden acarrear a los jóvenes. Es una realidad que el sistema educativo aún no ha encontrado la manera de encajar un uso productivo de estos dispositivos móviles en el aula, y en el transcurso cotidiano de las escuelas estos dispositivos son, al día de hoy, más un elemento de disrupción que un aporte significativo al aprendizaje.

CULTURA DIGITAL

Educar en cultura digital

La brecha intergeneracional tarde o temprano se terminará saldando. Esta demanda de una reconfiguración de las estrategias de acompañamiento está siendo revisada tanto a nivel familiar como educativo en muchos sentidos.

Sin embargo, siguiendo la evolución conceptual de Prensky, **la desigualdad entre usuarios de las TIC está cada vez más marcada por los modos de uso que por el grado de acceso o la edad.** En este sentido, es necesario seguir trabajando en la capacitación de educadores/as y referentes sociales de niños y niñas, para que puedan guiarlos en prácticas tecnológicas útiles y significativas para sus vidas. Este ritmo vertiginoso y la vida online que cobra cada vez más protagonismo, dan cuenta de la necesidad de acompañar los nuevos paradigmas con reflexiones, pautas y nuevas habilidades por parte de los adultos para poder llevar adelante de manera efectiva la educación para la vida digital que requieren los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de hoy.

El constructo que acuñamos en Chicos.net como *Cultura Digital* es la sumatoria de dos pilares: la *Ciudadanía Digital* y la *Alfabetización Digital*. En su intersección, asoma el empoderamiento de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes para usar las TIC a su favor, insertos en un mundo cada vez más ligado a lo tecnológico, donde sus derechos como ciudadanos también deben ser puestos en juego, así como sus responsabilidades con los demás.



ASOCIACIÓN
chicos.net

#Ciudadanía Digital: La promoción de los derechos y responsabilidades de todos los actores sociales involucrados en los entornos digitales.

#Alfabetización Digital: La apropiación de los dispositivos y la adquisición de las herramientas necesarias para desarrollar el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la producción de contenidos y la expresión a través de las TIC.

#Empoderamiento (viene del inglés “empowerment”): Es el proceso por el cual se fortalecen las condiciones de las personas para impulsar cambios beneficiosos para las situaciones que vive su grupo⁶.

⁶ El origen de la filosofía del empoderamiento se encuentra en el enfoque de la educación popular desarrollada en los años 1960 a partir del trabajo de Paulo Freire. El enfoque participativo surge en el campo del desarrollo de los años 1970; y consiste en “un proceso de reducción de la vulnerabilidad y en el incremento de las propias capacidades de los sectores pobres y marginados, que conduce a promover entre ellos un desarrollo humano y sostenible. (<https://es.wikipedia.org/wiki/Empoderamiento#Actualidad>)

Por eso, el camino hacia la Cultura Digital direcciona la educación para que niños, niñas y jóvenes puedan ser ciudadanos digitales plenos, y que puedan apropiarse y hacer uso de la tecnología de una forma responsable, crítica y creativa, que comprenden y utilizan los nuevos medios para expresarse, participar, y tomar parte activa en la vida social, cultural, económica e intelectual de la sociedad en la que viven.

Andrea Urbas

Licenciada en Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina y especialista en Organizaciones Sin Fines de Lucro (Universidad Di Tella- San Andrés).

Es socia fundadora de la Asociación Chicos.net, organización civil sin fines de lucro que trabaja desde 1998 para mejorar la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes propiciando el pleno ejercicio de sus derechos en el ciberespacio. Diseña e implementa proyectos de capacitación, lidera equipos de trabajo, participa en publicaciones e investigaciones y coordina la RedNATIC (Red de Organizaciones Latinoamericanas por el Derecho de Niños, Niñas y Adolescentes al Uso Seguro y Responsable de las Tecnologías (www.rednatic.net) participando en eventos nacionales y regionales.

Es integrante del Colectivo de Derechos de Infancia y Adolescencia, y asesora técnica del programa de Apoyo a la Sociedad Civil (PASC) de Save the Children en la temática de ciudadanía digital e infancia.

Participó en las investigaciones como el "Informe regional "Niñas, niños y adolescentes y sus vínculos con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en países de América Latina", 2015 (Chicos.net, Rednatic, Save the Children); "Impacto de la Tecnología en niñas y niños de América Latina. Nuevos desafíos para la crianza", (Chicos.net, 2015), entre otras. Actualmente coordina la Diplomatura Virtual "Educar en la Cultura Digital", iniciativa junto a Aula Abierta y la Universidad de Villa María, Córdoba.



Bibliografía

Asociación Chicos.net. Investigación "Impacto de la Tecnología en niñas y niños de América Latina. Nuevos desafíos para la crianza", 2015. Disponible en <http://www.tecnologiasi.org/chicosytecnologia.pdf> [Consulta: Mayo 2017]

Asociación Chicos.net, RedNATIC y Save the Children. Informe regional "Niñas, niños y adolescentes y sus vínculos con las Tecnologías de la Información y la Comunicación en países de América Latina", 2015. Disponible en <http://tecnologiasi.org/informe-regional2015.pdf> [Consulta: Mayo 2018]

Asociación Chicos.net, Aula Abierta, Universidad de Villa María. Contenidos de la Diplomatura Educar en la Cultura Digital. [Consulta: Mayo 2018]

Cuaderno SITEAL, Kelly, Valeria, 2016. "Primera infancia frente a las pantallas: de fenómeno social a asunto de Estado". Disponible en: http://www.tic.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/stic_publicacion_files/tic_cuaderno_pantallas.pdf [Consulta: Septiembre 2017]

Cuadernos SEK 2.0. Prensky, Marc. Nativos e Inmigrantes Digitales. Adaptación al castellano del texto original "Digital Natives, Digital Immigrants" . Disponible en [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf) [Consulta: Mayo 2017]

Farrés, María Eugenia, Ferreira dos Santos, Silvina, y Veloso, Viviana, "Tiempos virtuales y devenir adolescentes" (Manuscrito no publicado). Buenos Aires. 2013.

Serrés, Michel. Pulgarcita. De la Academia Francesa. Disponible en http://aulas.uruguayeduca.edu.uy/pluginfile.php/8447/mod_resource/content/1/pulgarcita.pdf [Consulta: Mayo 2018]

Sibilia Paula, ¿Redes o paredes? La escuela en tiempos de dispersión, p.8. Tinta Fresca, 2012.



El derecho de los niños y las niñas menores de 3 años a recibir Educación Integral: ¿Cuándo? ¿Con quiénes? ¿Dónde? ¿Cómo?

Rosa Violante

Todos los niños y todas las niñas desde que nacen tienen derecho a recibir Educación Integral. Los adultos, educadores, docentes, familiares han de enseñarles y transmitirles los modos sociales de ser y estar en el mundo, las pautas y tradiciones propias de los diferentes contextos, los diversos lenguajes verbales y no verbales, la música, los arrullos, las danzas, los juegos de crianza tradicionales. Promover y garantizar el establecimiento de vínculos afectivos con sus familiares, otros adultos y niños permite enriquecer el proceso de constitución de su identidad y pertenencia como así también de sentimientos de confianza y seguridad en sus propias posibilidades de hacer, de interactuar, de expresarse. El sentirse amparados, protegidos, rodeados de una “cuna psíquica” (Schelemenson, S.2002)¹ que abraza y humaniza, contribuye a conquistar progresivamente su autonomía, la confianza básica, y el bien-estar diario. Los niños y las niñas pequeños necesitan que les enseñemos a ser autónomos en la vida cotidiana, a comer solos, a higienizarse, a compartir, a explorar el ambiente, a respetar a los otros, a disfrutar de la compañía, a compartir emociones a expresar lo que necesitan

¹ Schlemenson, S. (2002) Jornada sobre crianza, cantos y cuentos. 26 de agosto de 2002 Centro cultural T.G.San Martín. Bs. As. Mimeo. En este escrito la autora afirma “No se trata de estimular especialmente a los niños desde pequeños sino rodearlos de caricias, de cantos, palabras escuchadas, melodías que enternecen y arrullos que sostienen en una cuna psíquica plagada de ternura y canciones que la crisis no pueda destruir (...)”

y sienten, a dar y recibir afecto. También enseñar a jugar es central, promueve y amplía el universo de oportunidades de aprendizaje que se han de ofrecer en los primeros años. Compartir juegos de crianza (Calmels, D.2010)², de exploración de las propiedades de los objetos (Kamii, C. DeVries, 1983)³ (Goldshmid, E y Jackson, S., 2000)⁴, del “como si” (Sarle, P. Vasta, L. Soto, C, Violante, R. 2008)⁵; ofrecer diariamente oportunidades de participar en juegos de construcción, dramáticos y de reglas junto con la transmisión de los juegos tradicionales son para los niños experiencias altamente formativas. Se enseña también a hablar, a escuchar, a “leer”, a jugar, a pintar, a dibujar, a escuchar música, a apreciar, a bailar, a tocar ritmos y cantar melodías, a construir, a disfrutar de los cuentos. Lo dicho hasta aquí es solo el inicio de una posible lista de “contenidos a enseñar” en la Escuela Infantil.

El derecho a recibir Educación Integral⁶ desde el nacimiento en tanto ciudadanos, lo ha de garantizar el Estado, es su responsabilidad. Esto implica pensar que en tanto constituye un derecho de los niños y las familias es necesario contar con instituciones de calidad para que puedan disponer de espacios seguros, que enseñen a los cuales asistir.

¿Cómo se concreta este desafío? Ofertando diversidad de modalidades organizativas, instituciones todas educativas de calidad, que al educar también asistan y cuiden atendiendo a todas las necesidades de los bebés-niños, de las familias y de las comunidades según la región lo demande.

¿Los bebés, niños y niñas han de recibir asistencia?, ¿cuidado?,

² Calmels, D. (2010) Juegos de crianza: el juego corporal en los primeros años de vida. 3ªedi. Bs. As. Biblos.

³ Kamii, C. DeVries (1983) El conocimiento físico en la educación preescolar. Madrid Ed. siglo XXI.

⁴ Goldshmid, E y Jackson, S. (2000) La educación infantil de 0 a 3 años. Madrid, Morata.

⁵ Sarle, P. Vasta, L. Soto, C, violante, R. (2008) Cuando de jugar se trata en el jardín maternal. En Soto, C. Violante, R. (2008) Pedagogía de la Crianza: Un campo teórico en construcción. Ed. Paidós. Bs. As.

⁶ Tener en cuenta que lograr una “progresiva alfabetización cultural” según Zabalza (2000) supone no priorizar solo la alfabetización instrumental (leer, escribir, habilidades básicas) sino a la formación cultural de los sujetos incluyendo el mundo de las nuevas tecnologías, educación física, artística, lingüística ampliada a otros lenguajes extranjeros y compromisos axiológicos.

¿estimulación?, ¿educación? ⁷ La asistencia es necesaria y será diferente según necesidades de las diferentes regiones, contextos, grupos, comunidades, pero la sola asistencia no es suficiente. El cuidado es necesario, pero no suficiente porque recibir enseñanza y/o educación es más amplio, en tanto suma al cuidado y la asistencia la participación en un proceso de alfabetización cultural.

“Enseñar en el Nivel Inicial es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con “brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él, es saber retirarse cuando el bebé y el niño manifiestan que pueden resolver por sí solos” (Violante, R. 2001)⁸

Enseñar a los niños y niñas pequeños supone desplegar una forma particular de asumir la crianza entendida como proceso educativo característico de los primeros años de vida.

¿Quiénes han de educar a los niños y niñas menores de 3 años?

En el ámbito hogareño, los familiares vecinos enseñan de un modo intuitivo. En las instituciones fuera del ámbito familiar los docentes, educadores y otros profesionales que ayudan a aprender, formados específicamente para tal fin, han de organizar la enseñanza de un modo intencional y sistemático. En estas instituciones se ha de asumir la responsabilidad y el compromiso de educar, no solo asistir y cuidar. Esto sucede en el marco de instituciones educativas. En las mismas docentes y educadores (que cuentan con formación específica dado que

⁷ Para ampliar consultar: Violante, R (2008) Adultos en escena: ¿cuidando?, ¿asistiendo?, ¿educando?, ¿enseñando?, ¿estimulando? Apartado del Cap.2 Los escenarios de crianza en la educación de los niños pequeños. pag.68 En Soto, c Violante, R. (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Paidós. Bs. As.

⁸ Violante, R. (2001) Enseñanza 1 y 2 (centrada en jardín maternal y jardín de infantes) Documento de apoyo para el debate curricular. GCBA Dirección de Currículum.

los niños pequeños requieren formas de enseñar particulares para iniciarlos en el camino de la Educación Integral) son quienes ofrecen a los niños y niñas contextos de vida enriquecedores en forma complementaria con las familias y comunidades.

Necesitamos docentes, educadores, formados específicamente, que ofrezcan ternura, que desplieguen la función materna y paterna en el verdadero sentido de acunar con ternura, de mostrar el mundo tal como lo plantea Schelemenson (2005)⁹, adultos que tengan el deseo de atender amorosamente al bebé y al niño y niña pequeño, darles, afecto, conocimiento, juego, cariño y alimento. Darles el alimento, la leche y darles de “leer”, las palabras, los poemas, los cuentos, las imágenes, la cultura en todas sus manifestaciones.

¿Dónde? ¿Cuáles han de ser las instituciones más adecuadas para educar, atender, cuidar?

Proponemos acuñar una concepción que recupera el carácter educativo que consideramos ha de ser una condición irrenunciable de todas las ofertas, nos referimos a pensar en “Escuelas Infantiles en sentido amplio”

¿Por qué defendemos la idea de pensar en “Escuelas Infantiles”¹⁰? Porque con esta nominación se alude a que en la Escuela se enseña, se propone educación integral y en tanto quienes

⁹ Schelemenson y otros (2005) El placer de criar, la riqueza de pensar. Una experiencia con madres para el desarrollo infantil temprano. Buenos Aires, Argentina. Ed. Novedades educativas.

¹⁰ En Argentina en los años 80 se proponen Escuelas Infantiles refiriéndose a instituciones que forman parte del sistema educativo formal integradas por seis secciones: sala de bebés, niños y niñas de 1 año o deambuladores, salas de niños de 2, 3, 4 y 5 años. Lo interesante es la argumentación acerca de esta nominación. H. Duprat dice “El nombre Escuelas Infantiles surge de esta nueva voluntad para adecuar las organizaciones de educación inicial a las necesidades actuales y a la evolución alcanzada por el conocimiento. “Escuelas” es por la intencionalidad de recuperar el papel de la escuela y valorarlo, al mismo tiempo que definir explícitamente el carácter educativo de la institución; “infantil” porque sin duda tiene características muy específicas debido a la edad de los niños que constituyen su población” (San Martín de Duprat, H. 1995:38) cita tomada de Bosch, L. San Martín de Duprat, H. (1995) El nivel inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica.

reciben educación son niños pequeños se les adscribe el adjetivo infantil.

Existen distintas y muy diversas instituciones a las que asisten los niños pequeños, salas cuna, salas de juego, jardines maternos, centro de atención de primera infancia, centros de desarrollo infantil, ludotecas, comedores comunitarios con extensión horaria, entre muchas otras nominaciones y formatos o modalidades alternativas, todos estos espacios guardan dependencias diversas. Si bien cada una de estas instituciones tiene sus características particulares en relación a los tiempos que se ofrecen, propuestas, espacios, adultos a cargo e intencionalidad, consideramos, sin embargo, que en todos estos espacios, se ha de educar, por lo tanto pueden transformarse o considerarse formas de “ser” y “hacer” Escuela Infantil.

Además de la dependencia del ámbito privado muchos dependen de Acción Social y muy pocos de Educación.

En todos los casos si queremos que los niños y las niñas reciban educación han de contar con un acompañamiento y supervisión pedagógica a cargo de educación. Esto no excluye (por el contrario es interesante) que a su vez formen parte/guarden dependencia de otros organismos, de otras dependencias tales como Bienestar Social, Salud, Justicia, según sea el carácter y contrato fundacional de las diversas instituciones y sus propósitos.

La intersectorialidad resulta necesaria para atender a tan diversas y difíciles situaciones por las que atraviesan nuestras infancias hoy, pero no resulta suficiente si el ámbito de educación no asume el papel central o se encuentra ausente.

Educar supone asistir, cuidar en el más amplio sentido de la palabra, educar implica acompañar a los bebés y niños pequeños en la constitución de la identidad y la vida con otros al mismo tiempo que se los ayuda a acceder, a apropiarse

del universo cultural, por esto decimos que educar implica promover procesos de alfabetización cultural y desarrollo personal y social. Ambos ejes constitutivos de una Educación Integral. Cuando planteamos alfabetización cultural no nos referimos exclusivamente al aprendizaje de la lectura y la escritura, nos referimos a enseñar a “leer” y comprender el mundo.

“Leer es construir sentido. No sólo se “lee” lo que está cifrado en letras. Se “lee” una imagen, la ciudad que se recorre, el rostro que se escudriña... Se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación (...) Mucho antes de disponer del lenguaje, un bebé “lee” el mundo que lo rodea (...)” (Graciela Montes, 2007:2)¹¹

La “Escuela Infantil en sentido amplio”¹², desde nuestra perspectiva, permite lograr verdadera inclusión bajo dos formas. La primera forma de lograr inclusión es ofertar formatos institucionales diversos, con horarios amplios y flexibles, con propuestas que atiendan a las diversas necesidades propias de cada comunidad, grupo, región. En este sentido se han de sumar formatos organizativos diversos a los pertenecientes al ámbito de la Educación formal por esto pensamos que el concepto de T. Sirvent (2006)¹³ a considerar instituciones con diferentes grados de formalidad pero todas educativas puede ser la “clave”. Entonces, si los formatos son diversos en horarios, tiempos y organización pedagógica, logramos que todos y todas las niñas asistan porque la Escuela responde a las necesidades de las familias y niños pequeños.

¹¹ Montes, G. (2007) La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Ministerio de Educación. Bs. As. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002208.pdf>

¹² Para ampliar esta argumentación consultar el capítulo 2: Escuelas Infantiles en “sentido amplio” en la Educación Inicial. (E.I. en la E.I.) en Bialostoki, P. y otros (2016) Debates y Claves de la Educación Maternal hoy. Disponible en: <http://rien0a3.blogspot.com.ar/2017/03/libro-debates-y-claves-de-la-educacion.html> Publicado también en Revista e-Eccleston nº24. Año 13 2017 Disponible en: https://iesecleston-caba.inf.educ.ar/sitio/upload/Revista_24.pdf

¹³ Sirvent, M. T.; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006. Disponible en: <http://www.unesco.org/uy/ci/fileadmin/educacion/Revisi%C3%B3n%20del%20Concepto%20de%20EduNoFormal%20-%20JFIT.pdf>

En relación con la segunda forma de lograr inclusión: pensamos que no basta con que los niños y las niñas pequeñas asistan, estén presentes en la institución, allí tienen que pasar cosas maravillosas, allí está la oportunidad, la “gran ocasión”, tienen que poder acceder al alfabeto cultural y compartir el propio que traen de sus comunidades de origen, tienen que recibir una propuesta de educación integral. Desde la dimensión pedagógico-didáctica se logra inclusión porque a todos y todas se les facilita, se promueve el acceso a los bienes culturales, compartidos por todas las comunidades. Se ofrece Educación Integral. Entonces sintetizando las argumentaciones:

“Desde una perspectiva política, las Escuelas Infantiles se reconocen como instituciones productoras de justicia social, en tanto considera a todos los niños y a todas las niñas con iguales derechos. Las propuestas de pensar estas instituciones en términos de diferentes grados de formalización favorece el logro de la inclusión educativa, en tanto resulta posible acceder a espacios alternativos flexibles, que se presentan en múltiples formatos pero que no renuncian por esto a la fuerte intencionalidad pedagógica que han de llevar como impronta principal. La impronta pedagógica concibe la construcción compartida con las familias y las comunidades de escenarios que amplíen sus experiencias de vida que les permitan compartir y acceder a las diferentes cosmovisiones, patrones culturales, participando de proceso de alfabetización cultural que amplíen sus universos culturales en enriquecimiento mutuo.”

*(...) Desde una perspectiva pedagógico-didáctica en las Escuelas Infantiles se han de ofertar propuestas de calidad, en las que se enseñe y se promuevan los aprendizajes en los niños. **Las Escuelas Infantiles concebidas en sentido amplio se caracterizan***

por ofrecer un servicio educativo “abierto” a la comunidad, con un alto grado de intencionalidad educativa, (al decir de T.Sirvent con un alto grado de formalización pedagógica) lo que no implica modalidades institucionales tradicionales en los modos de organizar los espacios, tiempos y grupos; por el contrario se caracterizan por ofrecer educación en diversas formas alternativas que ponen de manifiesto distintas maneras de asumir la enseñanza de contenidos socialmente reconocidos para todas las niñas y los niños pequeños” (Violante, R 2016)¹⁴.

Calidad e inclusión han de ser los desafíos a lograr a través de la instalación de Escuelas Infantiles concebidas “en sentido amplio”.

En cada lugar, tiempo, espacio al que asiste un niño o una niña pequeña se hace presente un derecho que hay a atender con la mejor propuesta educativa de calidad.

¿Cómo? Algunas formas de enseñar específicas para niños pequeños.¹⁵

Existen formas de enseñar específicas que atienden a las particulares características de los niños pequeños. Estas son: Enseñar compartiendo expresiones mutuas de afecto, ofreciendo disponibilidad afectiva, construyendo escenarios, realizando acciones conjuntas, acompañando con la palabra. Enseñar dando oportunidades de reiterar para apropiarse de lo nuevo, de repetir. Enseñar planteando situaciones problemáticas que inviten al desafío de construir nuevos conocimientos. Enseñar observando con mucha atención,

¹⁴ Violante, R.. (2016) Escuelas Infantiles en la Educación Inicial. En Bialostocki, P. Macias, M. Marotta, E Moreno, P. Rebagliatti, S. Sena, C. Violante, R. (2016) Debates y Claves en la Educación Maternal.

¹⁵ Para ampliar Violante, R. (2006) Cómo enseñar a los niños pequeños. Educianza. Infanciaenred.

mirar a los niños y demostrarles que estamos junto a ellos sosteniéndolos en sus exploraciones, ofreciendo seguridad afectiva, confianza en sus posibilidades y disposición para lo que necesiten.

Los dispositivos “claves” para organizar la enseñanza con los niños pequeños suponen decisiones muy particulares en relación con el espacio, el tiempo, los agrupamientos y la multitarea.

A modo de cierre y apertura volvamos al inicio, el derecho a recibir Educación Integral: ¿Cuándo? ¿Con quiénes? ¿Dónde? ¿Cómo?

¿Cuándo?

Desde que nacemos hasta siempre¹⁶

¿Con quiénes?

En el ámbito hogareño con adultos, vecinos, familiares. En instituciones con diferentes grados de formalidad educadores, docentes, especialistas en diferentes áreas que contribuyen, desde la intersectorialidad, a concretar propuestas educativas para el niño, la niña y las familias.

¿Dónde?

En las instituciones diversas o modalidades alternativas, constituyéndose todas en formas de “ser” y “hacer” Escuela Infantil en sentido amplio.

¿Cómo?

Ofreciendo propuestas de calidad, esto es que respondan a los principios pedagógicos propios de la Didáctica de la Educación Maternal.

¹⁶ Se toma la nominación del Programa colombiano “De 0 a siempre” Atención integral a la Primera Infancia.

Construir alternativas posibles, soluciones respetuosas de las infancias, es nuestro desafío compartido, proponemos construir una mirada puesta en el porvenir, por-venir, una mirada puesta en la “esperanza” de imaginar lo que es posible si todos y todas reunimos nuestras manos para el logro de un propósito común, ofrecer educación integral de calidad para todos los niños y todas las niñas menores de 3 años. Tenemos que seguir reclamando el derecho de los que no tienen voz.

*“Una mano
más una mano
no son dos manos
son manos unidas.
Une tu mano
a nuestras manos
para que el mundo
no esté en pocas manos
sino
en todas las manos”.*

Revolución por Gonzalo Arango.¹⁷

¹⁷ Gonzalo Arango fue un escritor de origen colombiano nacido en el municipio de Andes en 1931 y fallecido en la ciudad de Tunja en 1976.



Rosa Violante

Es Profesora de Educación Inicial (ENS N°10), Profesora de Psicología y Ciencias de la Educación (INSP), Especialista y Magíster en Didáctica (UBA).

Actualmente se desempeña como asesora pedagógica y formadora en diversas instituciones de Educación Infantil y de Formación Docente para la Educación Infantil en el país y en el exterior. Está a cargo de la cátedra Didáctica de la Educación Maternal en la UNSAM (Universidad Nacional de San Martín) y es Integrante de la Red de Investigadores en Educación para niños y niñas de 45 días a 3 años. R.I.E.N.

<http://rien0a3.blogspot.com.ar/>

Bibliografía

Bialostocki, P. Macias, M. Marotta, E. Moreno, P. Rebagliatti, S. Sena, C. Violante, R.. (2016) Debates y Claves en la Educación Maternal hoy. Disponible en: http://rien0a3.blogspot.com.ar/p/notas_1.html; http://iesecleston.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=38 (revista e-Eccleston en separatas en Revista e-Eccleston. Año 13 Numero 23. 2017).

Duprat, H. Bosch, L. (1995) El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica. Ed. Colihue. Bs. As.

Marotta, E. (2009) La Educación Maternal hoy: complejidad y posibilidades. En Marotta, E. Rebagliatti, S. Sena C. (Coord.) ¿Jardín Maternal o Educación Maternal? Ecos de una experiencia de formación docente. Ed. Novedades Educativas. Bs. As.

Pineau, P. (2013) La Escuela entre la oferta igualadora y la demanda diferenciada, que hacemos esa institución o que nos dejó la modernidad. Revista Digital DNPS N°1 mayo 2013.

Sirvent, María Teresa (2006) Revisión del concepto de Educación No Formal. UBA Facultad de Filosofía y Letras.

Soto, C. Violante, R. y otros (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción. Ed. Paidós. Bs. As.

Soto, C. Violante, R. (comp.) (2005) En el Jardín Maternal: Reflexiones, investigaciones y propuestas. Ed. Paidós. Bs. As.

Soto, C. Violante, R. (comp.) (2016) Experiencias Estéticas en los primeros años. Ed. Paidós. Bs. As.

Violante, R. (2001) Enseñanza en la Educación Inicial 1 y 2 (centrada en jardín maternal y en jardín de infantes) Documento de apoyo para el debate curricular. GCBA.

Violante, R. (2006) Como enseñar a los niños pequeños. Educianza. Disponible en: <https://es.slideshare.net/NadiaJorgelinaLopez/2006-educianzacomoseñar-a-los-nios-pequeos>

Violante, R. (2008) Algunos debates y claves para pensar la educación de los niños pequeños. Entregado para su publicación a UNICEF. Disponible en: http://www.omeplatinoamerica.org/wp-content/uploads/2017/05/Grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf

Violante, R. Soto, C. (2011) Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares. Conferencia presentada en el marco del Foro para la Educación Inicial. Políticas de Enseñanza y definiciones curriculares. MCyE. Disponible en: https://drive.google.com/a/bue.edu.ar/file/d/0Bx_irZGIWcSIOHQ1QnliYWdlMXM/view?usp=sharing

Zabalza Miguel Angel (1996) Calidad en la Educación Infantil. Narcea. D.A. de Editores. Madrid.



Maternidad forzada

Mag. Andrea Tuana

El presente artículo se centra en la problemática del embarazo y la maternidad forzada en niñas y adolescentes. Pretende poner la mirada en la fuerte vulneración de derechos que implica la maternidad en esta etapa de la vida, agravándose en forma extrema cuando esos embarazos o maternidades forzadas son producto de la violencia sexual.

Una niña siempre es una niña, en cualquier contexto, en cualquier lugar, en cualquier circunstancia. Una niña debería poder desarrollar su vida con seguridad y afecto, experimentar, aprender, crecer, equivocarse, divertirse, enamorarse, amar, desear, estudiar, tener amigos, aburrirse, soñar. La maternidad en esta etapa de la vida, constituye una vulneración de los derechos humanos de las niñas y adolescentes, como personas en crecimiento, desarrollo y en proceso de maduración.

La Organización Panamericana de la Salud (2018) plantea que la maternidad en esta etapa, no sólo obstaculiza el desarrollo psicosocial de las niñas, sino que se asocia con resultados deficientes en la salud y con un mayor riesgo de muerte materna. Las complicaciones del embarazo y el parto son las principales causas de muerte en las adolescentes de 15 a 19 años. El riesgo de muerte materna es menor en las madres en torno a los 20 años de edad, y máximo en las madres que dan a luz antes de los 15 años.

En el informe *Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe* (2018) se plantea que el embarazo en la adolescencia tiene efectos profundos en la trayectoria de vida de las mismas, obstaculizando su desarrollo psicosocial, afectando su salud y la de sus hijos e hijas, afectando seriamente las oportunidades educativas y laborales, perpetuando los ciclos intergeneracionales de pobreza y mala salud. Asimismo, se plantea que el embarazo en la infancia/adolescencia es expresión de un contexto de desigualdades extremas, dado que, a nivel mundial, las tasas de embarazo son mayores en las adolescentes sin educación primaria que en las adolescentes que han recibido educación secundaria o superior, y las adolescentes cuyos hogares se sitúan en el quintil inferior de riqueza también tienen mayor probabilidad de ser madres que las de hogares del quintil superior dentro de un mismo país.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), cada año se producen en el mundo 2 millones de partos de niñas menores de 15 años, siendo América Latina y el Caribe la única región donde los partos de niñas de menos de 15 años aumentaron, y se prevé que sigan aumentando al menos hasta el 2030.

El Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer (2016) en su informe *Niñas Madres* plantea que un embarazo infantil forzado ocurre cuando una niña menor de 14 años queda embarazada sin haberlo buscado o deseado y se le niega, dificulta, demora u obstaculiza la interrupción del embarazo, y manifiesta que la mayoría de los embarazos infantiles son resultado de violencia sexual ejercida por integrantes de la familia (abuso sexual incestuoso), conocidos, vecinos o extraños, a diferencia de lo que sucede en los embarazos de las adolescentes entre los 15 a 19 años, que pueden ocurrir con mayor frecuencia como consecuencia de la iniciación sexual temprana. Asimismo, plantean que un embarazo infantil forzado es una forma de tortura.

Obligar a una niña que no ha terminado de crecer a llevar a término un embarazo, ser madre y criar a un bebé debe ser considerado *tortura o trato cruel, inhumano y degradante*, según los casos, en los términos de la Convención de la Tortura y otros Tratos o Penas Cruelles, Inhumanos o Degradantes y del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. (CLADEM, 2016)

Embarazos y maternidades forzadas producto de violencia sexual

Nuestras niñas y adolescentes son sometidas a múltiples formas de violencia, en especial violencias de género, que hipotecan sus vidas, que las condenan a una sobrevivencia en condiciones inaceptables para cualquier niña o adolescente, tal es el caso de la maternidad forzada, producto de relaciones de pareja abusivas, matrimonios forzados, de situaciones de explotación sexual, incesto o abuso sexual intrafamiliar.

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha estimado que entre el 11 y el 20% de los embarazos en niñas y adolescentes son resultado de violencia sexual. En el mismo sentido, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2013) señala que el embarazo en adolescentes y niñas menores de 14 años tiene también una estrecha relación con la violencia sexual. Estos embarazos son en su mayoría no deseados y afectan en mayor medida a grupos vulnerables y desprotegidos, además, cuanto más joven es la niña o adolescente que inicia su vida sexual, más probable es que esto suceda de manera forzada.

La violencia sexual hacia las niñas y adolescentes es una manifestación de poder adultocéntrico y patriarcal, que se produce en contextos de coerción, sometimiento y asimetría de poder de diversa índole y en una estructura social y cultural que les da sustento y reproducción.

En el *Informe Hemisférico sobre Violencia Sexual y Embarazo Infantil en los Estados Parte de la Convención de Belém do Pará* (2016), se plantea que la violencia sexual contra niñas y mujeres es una de las manifestaciones más claras de los mandatos sociales y las tradiciones de una cultura patriarcal que alienta a los hombres a creer que tienen el derecho a controlar el cuerpo y la sexualidad de las mujeres. La gravedad de esta situación se profundiza cuando las víctimas son niñas y cuando éstas quedan embarazadas como consecuencia de la violencia sexual.

El abuso sexual produce serios daños e impactos en la vida de los niños, niñas y adolescentes. Son vivencias traumáticas que producen una afectación intensa en su desarrollo, en la posibilidad de constituirse en sujetos de derecho, vulnerando su auto percepción, autoestima y autoconfianza y legitimando las relaciones de dominación.

En la *Declaración sobre la Violencia contra las Mujeres, Niñas y Adolescentes y sus Derechos Sexuales y Reproductivos* (2014), el Comité de Expertas del MESECVI, señala que la violencia sexual tiene consecuencias sumamente graves sobre las mujeres, niñas y adolescentes y sobre la sociedad, además de que afecta su salud física y reproductiva, incrementa el riesgo de mortalidad materna e infantil, genera embarazos de alto riesgo y otros problemas asociados al embarazo como abortos inseguros, partos prematuros, sufrimiento fetal, entre otros. Entre las consecuencias psicológicas cabe destacar la falta de autonomía, miedo, depresión, angustia, estrés postraumático, ansiedad y mayores riesgos de suicidio

Las niñas y adolescentes pueden ser sometidas a distintas modalidades de violencia sexual, como ser el abuso sexual dentro de la familia o por parte de personas conocidas, el sometimiento a matrimonios forzados o relaciones de pareja abusivas, el acoso sexual escolar y/o laboral, violación por parte de extraños, explotación sexual comercial, entre otras. Las experiencias tempranas de incesto o abuso sexual

crónico, generan daños que establecen condiciones de alta vulnerabilidad, para que las niñas y adolescentes sufran otras formas de violencia sexual. Uno de los mayores riesgos, es la naturalización de los vínculos abusivos, el ser víctimas de las manipulaciones afectivas de adultos que las seducen y establecen relaciones de pareja, donde las niñas y adolescentes sienten que eligen. Las niñas y adolescentes captadas en estos vínculos, expresan que desean estar en pareja con varones que muchas veces les doblan la edad y continúan un embarazo que, si bien no planificaron, ni desearon, una vez que se presenta, lo asumen como una experiencia positiva que desean continuar.

El embarazo y la maternidad forzada en muchas situaciones se produce en estos contextos de violencia sexual, por lo cual no existe el consentimiento, ya que éste es manipulado por el contexto abusivo.

El embarazo y la maternidad producto de la violencia sexual, constituyen un daño y una vulneración extrema de los derechos humanos de las niñas y adolescentes. No es aceptable pensar que la maternidad va a mejorar o minimizar los impactos de la violencia sexual, sino que por el contrario los agudiza a extremos que en muchos casos llevan a graves secuelas en la salud mental de las niñas y adolescentes. Tampoco es aceptable obligar a continuar el embarazo, dado que obligar a una niña o adolescente a parir en estas condiciones es una forma de tortura.

Matrimonios forzados y relaciones abusivas

Es frecuente observar la existencia de parejas entre adultos y niñas o adolescentes, donde existe una asimetría y abuso de poder flagrante. En esta categoría podemos incluir los matrimonios forzados, las relaciones de pareja entre una persona adulta y una adolescente con más de diez años de diferencia, los abusos sexuales intrafamiliares que se

transforman en relaciones de pareja, los explotadores sexuales que entablan parejas con las niñas o adolescentes que explotan.

UNICEF define el matrimonio infantil como la unión formal o informal antes de los 18 años de edad, y entiende que es una violación de los derechos humanos que genera consecuencias negativas en la vida de estos como la separación de la familia y los amigos, la falta de libertad para relacionarse con las personas de la misma edad y participar en las actividades comunitarias, y una reducción de las oportunidades de recibir educación. Los define como matrimonios precoces y/o forzados, dado que no cuentan con el consentimiento real del menor, ya que en muchos casos los niños y las niñas son obligados/as o son demasiado jóvenes para tomar una decisión real, con conocimiento de causa, respecto a las implicaciones que este acto comporta.

El matrimonio infantil también puede acarrear trabajos forzados, esclavitud, prostitución y violencia contra las víctimas. Puesto que no pueden evitar las relaciones sexuales ni insistir en el uso del preservativo, las novias menores de edad se exponen a graves riesgos para su salud, como los embarazos prematuros, las infecciones transmitidas sexualmente y, cada vez más, al VIH/SIDA. Los progenitores a veces consienten estos matrimonios por necesidades económicas. En estos casos, el matrimonio se considera como un medio de proporcionar a sus hijas una tutela masculina, de protegerlas contra las agresiones sexuales, de evitar embarazos sin estar casadas, de alargar sus años de fecundidad o de asegurar su obediencia en el hogar del marido. (UNICEF, 2016)

En las relaciones de pareja entre un adulto y una persona menor de edad donde existan más de 10 años de diferencia, no es posible garantizar un vínculo basado en la libre elección y en el consentimiento real de las personas. La existencia de múltiples asimetrías tanto de edad, de maduración, desarrollo,

asimetrías en las experiencias de vida, en la autonomía física y económica, no garantiza una elección libre y consentida.

Asimismo, Finkelhor (2008) plantea que para definir una relación como abusiva también se debe tener en cuenta la coerción, que implica el uso de distintas estrategias para lograr el contacto abusivo, como la manipulación, la presión, la autoridad o el engaño. Recomiendan considerar una diferencia de edad de 5 años cuando el niño o niña tiene menos de 13 y de 10 años si este tiene entre 13 y 16 años.

Una situación que se evidencia frecuentemente es la existencia de adultos, que ofician como “rescatadores” de adolescentes que viven y crecen en contextos de desigualdad, donde muchas veces sus familias los visualizan como el salvoconducto para sacar a sus hijas de contextos de enorme carencia y necesidades y dan su aval para que estos vínculos perduren. En otros casos las adolescentes han sufrido violencia en el hogar, experiencias tempranas de victimización sexual, expulsión de las instituciones educativas y multiplicidad de carencias y ausencias.

Estos adultos se ofrecen para escucharlas, brindarles cariño, contención y en algunos casos un lugar donde estar, comer y escapar de sus experiencias de soledad, daño y expulsión. Rápidamente entablan vínculos de tipo sexual o afectivo envolviendo a las niñas o adolescentes en una ilusión de amor y mejor vida. Frente a la continuidad de violencias, abusos y carencias que muchos niños, niñas y adolescentes sufren en su proceso de desarrollo y la falta de respuestas y protección del sistema se genera un sentimiento de indefensión y desconfianza. Los niños, niñas y adolescentes sienten que están solos y deben afrontar su realidad como pueden. Estos “rescatadores” se aprovechan de los contextos de desigualdad en el que viven las niñas y adolescentes, de sus circunstancias vitales traumáticas y despliegan dinámicas de seducción, enamoramiento y atrapamiento. (Tuana, 2017)

Las estrategias de coerción y manipulación pueden ser diversas, logrando que las adolescentes sientan el deseo de convivir, formar una familia y tener hijos con estos abusadores sexuales, la mayoría de las veces manifiestan estar enamoradas y haber elegido esta relación. Otras parejas se forjan en el continuo de abusos sexuales durante la infancia de la adolescente. Existen casos en que los padrastros inician el abuso sexual durante la infancia de su hijastra para posteriormente transformar ese vínculo en una relación de noviazgo y posterior convivencia.

El Comité CEDAW y el Comité de los Derechos del Niño, catalogaron el embarazo forzado y los matrimonios infantiles como prácticas nocivas que afectan gravemente los derechos de las niñas. Estos Comités, en su Recomendación General Conjunta¹ señalan que las prácticas nocivas, están profundamente arraigadas en las actitudes sociales según las cuales se considera a las mujeres y las niñas inferiores a los hombres y los niños sobre la base de funciones estereotipadas.

Embarazos forzados y aborto terapéutico

En contextos de violencia sexual (incesto, abuso sexual intrafamiliar, explotación sexual, matrimonio forzado, relaciones abusivas y cualquier otra forma de sometimiento sexual) los embarazos deben ser considerados forzados, por lo cual no existe el consentimiento.

Un embarazo forzado debe ser tratado como una emergencia médica que pone en riesgo la vida y salud física y mental de las niñas y adolescentes, y debe indicarse siempre la interrupción del mismo. Para ello es fundamental que los y las profesionales de diversos sectores, en especial del sector salud, cuenten con herramientas para abordar estas situaciones, habilitando

¹ Recomendación general núm. 31 del Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer y observación general núm. 18 del Comité de los Derechos del Niño sobre las prácticas nocivas, adoptadas de manera conjunta.

con sus prácticas que se establezcan las condiciones para una interrupción inmediata.

Si bien es deseable que la interrupción del embarazo sea acordada con la niña/adolescente, la ausencia de consentimiento por parte de ésta, no puede ser una barrera para realizar el procedimiento médico, en el entendido que un embarazo forzado afecta en forma grave la salud mental de las niñas y adolescentes, poniendo en riesgo su desarrollo futuro.

En este sentido es necesario crear normativa y protocolos que derriben las barreras que existen para la atención de los embarazos forzados como una emergencia médica y un riesgo de salud para las niñas y adolescentes.

En este sentido el *Informe Hemisférico sobre Violencia Sexual y Embarazo Infantil en los Estados Parte de la Convención de Belém do Pará* (2016) plantea que buena parte de los embarazos infantiles, además de ser producto de violencia sexual, traen consigo una doble victimización implícita derivada de la falta de protocolos existentes para la atención de la salud de las niñas víctimas de violencia sexual, así como también como consecuencia de los obstáculos vinculados a las legislaciones que establecen prohibiciones absolutas para el aborto, incluso en los casos de violencia sexual.

Para el abordaje de los embarazos forzados y la prevención de la maternidad forzada, se deben eliminar las barreras legales, de procedimiento, institucionales, burocráticas, culturales, entre otras, que condenan a las niñas y adolescentes a una situación intolerable de sufrimiento y vulneración de sus derechos.

Un sector fundamental para este abordaje es el sector sanitario, donde urge erradicar las prácticas del sistema de salud orientadas a presionar, coaccionar y manipular a las niñas y adolescentes a continuar con los embarazos forzados. Deben prohibirse las prácticas tales como someter o preguntar a la

Andrea Tuana

Magister en Políticas Públicas de Igualdad – FLACSO Uruguay, 2016. Diplomada en "Género, Desarrollo y Planificación" de la Universidad de Chile, 1998. Licenciada en Trabajo Social por la Universidad de la República Oriental del Uruguay, 1994.

Experta en violencia doméstica y violencia sexual hacia mujeres, niños, niñas y adolescentes, con amplia experiencia en atención directa, docencia, capacitación e incidencia política.

Directora de la Asociación Civil El Paso, ONG. Coordinadora académica y Docente de curso de Educación Permanente: Violencia de género; Violencias hacia mujeres, niñas, niños y adolescentes, Facultad de Ciencias Sociales, UDELAR, ediciones 2016 y 2017.

Asesora del Departamento Género en Salud de la Dirección Nacional de Sanidad Policial, Ministerio del Interior. Integra la Comisión Multidisciplinaria de cambio de sexo registral del Ministerio de Educación y Cultura. Integra el espacio de articulación entre Poder Judicial, Ministerio del Interior, Fiscalía General de la Nación y sociedad civil para el abordaje de la violencia hacia las mujeres.

Desarrolla consultorías para diversos organismos nacionales e internacionales (OIM, IIN, ANEP, INMUJERES, MERCOSUR) en temas de políticas de infancia, género, violencia doméstica explotación sexual comercial y trata de personas.



niña si quiere ver la ecografía y escuchar los latidos del corazón del feto. Por su parte deberían existir normativas estrictas que indicaran la prohibición de ingresar a las niñas y adolescentes embarazadas en las maternidades, y siempre ingresarlas en los pisos pediátricos. El personal de salud deberá asumir el embarazo forzado como un problema de alto riesgo de salud física y mental y actuar desde esta concepción. Asimismo, se debería prohibir que el personal de salud pregunte a la niña o adolescente si desea continuar con el embarazo forzado y/o alentarle a que lo haga. Todas estas prácticas, constituyen formas de tortura hacia las niñas y adolescentes víctimas de un embarazo forzado.

Las niñas y adolescentes, deben ser atendidas en forma respetuosa, teniendo en cuenta sus deseos, sus temores, sus angustias, respetando el derecho a ser oídas, a expresar sus sentimientos y su opinión, pero la definición de la interrupción de un embarazo forzado es una definición que se basa en el interés superior de las niñas y adolescentes. Un embarazo forzado es una forma de tortura y un embarazo producto de relaciones abusivas es un embarazo forzado, por lo cual debe ser interrumpido.

Bibliografía

Cladem, (2016): Niñas Madres. Embarazo y maternidad infantil forzada en América Latina y el Caribe. www.cladem.org

Finkelhor, D. (2008) Abuso sexual al menor. Editorial Pax México.

UNFPA (2013). Informe del Estado de la Población Mundial. Maternidad en la niñez: Afrontar el desafío de un embarazo adolescente. New York.

González, Diana, Tuana, Andrea (2009). El Género la edad y los escenarios de la violencia sexual, Montevideo.

Herman, Judith (2004) Trauma y Recuperación. Cómo superar las consecuencias de la violencia. España, 2004.

Janin, B. Las marcas del maltrato. Vínculos violentos y estructuración subjetiva. Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, 2002; revista 33-34. Recuperado de: <http://www.seypna.com/articulos/marcas-violencia-estructuracion-subjetiva/>

López, F. (1997). Prevención de los abusos sexuales de menores y educación sexual. Madrid: Amarú Ediciones.

MESECVI (2014). Declaración sobre la violencia contra las Mujeres, Niñas y Adolescentes y sus Derechos Sexuales y Reproductivos. Disponible en: <http://www.oas.org/es/MESECVI/docs/CEVI11-Declaration-ES.pdf>

MESECVI (2016). Informe hemisférico sobre violencia sexual y embarazo infantil en los Estados Parte de la Convención de Belém do Pará. Disponible en: <http://www.oas.org/es/MESECVI/docs/>

OMS Embarazo en la adolescencia, OMS, http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/maternal/adolescent_pregnancy/en/

OPS/UNICEF (2018): Acelerar el progreso hacia la reducción del embarazo en la adolescencia en América Latina y el Caribe.

Planned Parenthood Global (2015). Vidas Robadas. Un estudio multipaís sobre los efectos en la salud de las maternidades forzadas en niñas de 9-14 años.

Tuana, A. (2017). Violencia de género hacia niñas y adolescentes en las relaciones de pareja. En: Hacia vínculos afectivos, libres de violencia, aportes para el abordaje educativo de jóvenes y adolescentes, ANEP, Uruguay.

UNICEF. Poner fin al matrimonio infantil: Progresos y perspectivas (Nueva York: 2014).

UNICEF, 2016, Data on Child Marriage. Disponible en <http://data.unicef.org/topic/child-protection/child-marriage/#>

91° ANIVERSARIO

El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN) celebró su 91° Aniversario, en una jornada conmemorativa en la sede de la Biblioteca Especializada Dr. Luis Morquio en Montevideo.

La ceremonia fue propicia para el encuentro del cuerpo diplomático del Sistema Interamericano acreditado en Uruguay, autoridades nacionales; representantes de organismos internacionales y de la sociedad civil, quienes comparten el compromiso de trabajar por los derechos de la infancia y la adolescencia.

El Secretario General de la OEA, Luis Almagro, dio apertura a al acto a través de un video en el reafirmó el apoyo de la Secretaria General a la labor del IIN y de su equipo técnico y expresó “Las democracias requieren de un Instituto especializado que ayude a la transformación de los hechos que vulneran los derechos de niños, niñas y adolescentes en las Américas”.



La Representante Especial sobre la Violencia contra los niños, Marta Santos Pais, hizo llegar su mensaje de felicitación al IIN y expresó que desde que asumió el rol en Naciones Unidas el Instituto ha sido un aliado especial en la consolidación de la protección de las niñez contra todas las formas de violencia en el ámbito de la implementación de la Convención de los Derechos del Niño.



El Director General del Instituto, Víctor Giorgi, destacó en su discurso que el Plan de Acción 2015-2019 enfatiza la necesidad de superar la tendencia a hablar de los niños, niñas y adolescentes sin escucharlos, no obstante, la resolución de la OEA que designa el 9 de junio como “Día de la Niñez y la Adolescencia de las Américas” es un avance que abre la posibilidad de escuchar a niños y adolescentes de la región en el Consejo Permanente.



Pilar y Matias, integrantes del Consejo Asesor Consultivo de INAU



Der. a izq. Cónsul de Suriname, Nelson Simatovich; Coordinador del área Jurídica del IIN, Esteban de la Torre; Embajador de Ecuador, Galo Galarza Dávila; Embajador de Guatemala, Antonio Fernando Arenales; Embajador de Costa Rica Arnoldo Herrera Vargas y el Embajador de Perú, Augusto Arzubiaga.



Der. a izq. Directora de Desarrollo Social de la Intendencia de Montevideo, Fabiana Goyeneche, Directora de INAU, Marisa Lindner, Director de la Oficina Nacional de la OEA en Uruguay, Ricardo Domínguez, Directora de Derechos Humanos del Ministerio de Relaciones Exteriores de Uruguay, Daniela Pi, y el Representante del Comité de los Derechos del Niño, Luis Pedernera.



Consideraciones críticas sobre la evidencia neurocientífica de los estudios de pobreza infantil

Sebastián J. Lipina

La evidencia contemporánea disponible en los estudios neurocientíficos sobre pobreza infantil, debe considerarse parte complementaria de la generada por las disciplinas que conforman el campo de la ciencia del desarrollo¹ desde al menos principios del siglo XX. En tal sentido, es importante considerar que desde el advenimiento contemporáneo de las tecnologías de neuroimágenes, de la genética comportamental y de la epigenética, el 70% de la evidencia neurocientífica sobre pobreza infantil proviene de aproximadamente 80 trabajos empíricos publicados entre los años 2003 y 2018. A su vez, el 80% de tales publicaciones ha sido realizado entre los años 2012 y 2018. Asimismo, de este conjunto de trabajos debe tenerse en cuenta que: (a) el 77% corresponde a estudios con diseños sincrónicos, es decir que no contemplan el conjunto de factores de cambio que intervienen durante el desarrollo; (b) el 51% de ellos han implementado técnicas de resonancia

¹ Las raíces de la ciencia contemporánea del desarrollo abrevan en campos disciplinares como biología, filosofía, medicina, psicología, educación, historia, economía y sociología. Las teorías contemporáneas de esta ciencia se enmarcan en modelos de sistemas relacionales que enfatizan que los cambios en los diferentes sistemas biológicos y psicológicos de las personas que se producen durante el ciclo vital, ocurren a través de interrelaciones reguladoras entre los individuos y sus contextos de desarrollo –los cuales incluyen a los sistemas históricos, sociales y culturales en los que desarrollan su existencia. Es decir, que el objetivo de este campo interdisciplinario es describir, explicar y optimizar los cambios y diferencias intra- e inter-individuales en los procesos de regulación adaptativa a los diversos contextos de desarrollo durante el ciclo de la vida.

magnética estructural, cuya relación con los aspectos funcionales depende del análisis de asociación no causal; (c) el 82% de los estudios han sido realizados en Estados Unidos, el 6% en el Reino Unido y el 3% en Canadá; y (d) entre los estudios longitudinales solo se han publicado dos trabajos de intervención con poblaciones de niños que viven en pobreza en los que se utilizaron técnicas de neuroimágenes (Lipina, 2017).

Tal evidencia permite sostener que diferentes formas de privación material, afectiva y simbólica –relacionadas fundamentalmente con definiciones de pobreza basadas en ingreso, ocupación y educación parental- se asocian con: (a) desempeños bajos en tareas con demandas de control cognitivo y emocional; (b) respuestas crónicas de los sistemas que regulan el afrontamiento a estresores; (c) alteraciones de los sistemas fisiológicos autonómicos e inmunológicos; (d) cambios en el grosor, superficie, conectividad y activación de diferentes redes neurales que suelen asociarse con tales desempeños y funcionamientos; y (d) cambios en el funcionamiento neural y cognitivo luego de la implementación de intervenciones en niños de edad preescolar y escolar. Tales asociaciones han sido verificadas desde el primer año de vida en adelante, al menos hasta la adultez (Farah, 2017). Con respecto al alcance de tales influencias en el largo plazo, también se han observado asociaciones entre la adversidad por pobreza temprana y la salud en la vida adulta, de manera que la pobreza ha sido relacionada con más carga de enfermedad en el tiempo y una tasa más alta de muerte anticipada respecto a la expectativa de vida esperable en diferentes sociedades (Stringhini et al., 2017).

En conjunto, esta evidencia permite generar y sostener la hipótesis de que los procesos cognitivos y emocionales involucrados en la autorregulación², serían sensibles a los efectos de la pobreza desde etapas tempranas del desarrollo,

² Concepto psicológico que se refiere a la capacidad de ajustar pensamientos, emociones y acciones en función a las demandas de diferentes contextos.

con eventuales consecuencias durante gran parte del ciclo vital. No obstante, es importante señalar que tales interpretaciones deben tener en cuenta diferentes consideraciones. Por una parte, los estudios se basan mayoritariamente en diseños que toman en cuenta grupos de poblaciones en un momento específico del desarrollo y en su mayoría provenientes de culturas anglosajonas. Ello implica el riesgo de no identificar dos potenciales sesgos: (a) la posibilidad de considerar a las influencias de la pobreza sobre el desarrollo cerebral como fijas e inmutables y generalizarlas a todas las etapas del desarrollo; y (b) considerar que lo que se verifica en un contexto cultural tiene valor global, es decir en toda otra cultura (D'Angiulli et al. 2012). Por otra parte, también es importante considerar que el 50% de las publicaciones utilizan métodos de neuroimágenes que solo dan cuenta de información a nivel anatómico (e.g., grosor, volumen), a partir de lo cual no es posible realizar inferencias causales respecto a sus implicancias funcionales. Ambos tipos de sesgos son posibles de verificar tanto en trabajos académicos, como en informes de organismos multilaterales y en notas de medios generales y especializados de comunicación social³ (Lipina, 2016^a) –más adelante se retoman otros aspectos relacionados con esta cuestión-.

En relación con el grado de cambio de estas asociaciones durante el ciclo vital, la literatura disponible en la ciencia del desarrollo indica que es variable ya que depende de diferentes factores que ocurren en escalas de tiempo distintas: la acumulación y/o co-ocurrencia de adversidades y carencias; el momento del desarrollo en que ellas ocurren; su persistencia en el tiempo; y la susceptibilidad de cada persona a tales impactos. Gran parte de la evidencia que da cuenta de estos factores de modulación de las influencias de la pobreza sobre

³ Ver por ejemplo: (a) el contraste entre dos notas de periodistas científicos de las revistas Nature (<https://www.nature.com/news/poverty-shrinks-brains-from-birth-1.17227>) y Science (<http://www.sciencemag.org/news/2015/03/poverty-may-affect-growth-children-s-brains>), a propósito de la publicación del artículo de Noble y otros (2015); (b) el documento publicado por UNICEF-Uruguay “Lo que viven en sus primeros mil días es la base del resto de su vida” (https://www.unicef.org/uruguay/spanish/pdf_digital_final-interactivo.pdf); o (c) la presentación de prioridades en el sitio web de UNICEF China (<http://www.unicef.cn/en/child-protection/child-poverty-alleviation/>).

el desarrollo humano han sido generados en el contexto de diferentes disciplinas científicas –no solo la neurociencia en las últimas dos décadas- pertenecientes a los campos de las ciencias sociales y de la salud. También en el contexto de tales disciplinas se ha acumulado evidencia durante décadas que indica que las asociaciones entre pobreza y desarrollo autorregulatorio pueden ser modificadas, al menos parcialmente, por efecto de intervenciones orientadas a optimizar el desarrollo humano (Lipina, 2016b). En los tres casos, es decir en el del estudio del impacto de la pobreza, la identificación de los factores que lo modulan y los potenciales cambios en las trayectorias de desarrollo a través de intervenciones, la evidencia neurocientífica contemporánea de los estudios de pobreza es preliminar y complementa la de las otras disciplinas. Es decir que el problema del impacto de la pobreza sobre el desarrollo infantil y sus consecuencias a corto, mediano y largo plazo no debería ser abordado teniendo en cuenta solo un grupo discreto de variables, factores y fenómenos propuestos en el seno de una sola perspectiva científica. Esto es importante de tener en consideración al momento de intentar generar la aplicación del conocimiento científico al diseño de intervenciones y políticas, ya que una visión reducida de un problema aumenta la probabilidad de generar acciones reducidas que no contemplen aspectos esenciales que contribuyen con estos fenómenos. Muchos de los problemas que hoy se identifican respecto de la implementación de políticas en contextos de pobreza infantil, involucran este tipo de dificultades (ver por ejemplo, Black et al., 2017 para un análisis del problema de las implementaciones de intervenciones a gran escala).

Si bien en el mundo académico contemporáneo dedicado al desarrollo infantil existe un consenso generalizado sobre los aspectos mencionados en párrafos anteriores, también es posible identificar parcialmente una matriz de representaciones en académicos, técnicos de organismos multilaterales y comunicadores sociales que parecen sostener

la noción de que el impacto de las carencias materiales, afectivas y simbólicas tempranas sería absolutamente inmutable durante el ciclo vital –una suerte de determinación temprana del desarrollo humano (Bruer, 2000)-. Esta matriz de representaciones puede ser identificada a nivel de la comunicación social en diferentes sociedades del mundo, independientemente del perfil editorial de cada medio⁴. Asimismo, es parcialmente sostenida por actores sociales que pertenecen al campo académico y a diferentes organismos multilaterales fundamentada supuestamente en la evidencia que aporta la neurociencia contemporánea (e.g., Black y otros 2017). Tal matriz de representaciones debe ser cuestionada en tanto se presente como un conocimiento absoluto basado en la evidencia empírica generada por la neurociencia, por no tomar en cuenta las nociones sobre el desarrollo humano en general, y el neural en particular, que las diferentes disciplinas que conforman la ciencia del desarrollo proponen en la actualidad. El desarrollo es un proceso complejo, que involucra eventos y dinámicas que se producen a diferentes niveles de organización (molecular, neural, cognitivo, psicológico, social y cultural), de manera que las trayectorias de cada individuo son altamente variables. Esta crítica al uso de la evidencia neurocientífica para justificar la existencia de un período crítico o sensible de los primeros años de vida como determinante de la vida productiva en la edad adulta, no implica cuestionar la importancia de las primeras etapas del desarrollo humano para las trayectorias futuras de bienestar. Tampoco implica cuestionar la existencia e importancia de los períodos críticos y sensibles del desarrollo neural para la emergencia, organización y desarrollo de diferentes sistemas neurales desde la concepción en adelante; ni la importancia de la disponibilidad de nutrientes y sistemas de cuidado adecuados durante tales períodos. La evidencia disponible en la ciencia del

⁴ Además de lo mencionado en el ítem (a) de la nota al pie previa, ver por ejemplo: (a) la nota periodística del diario inglés The Guardian sobre la malnutrición de niños afganos (<https://www.theguardian.com/world/2014/jan/26/afghan-children-harm-malnutrition-growth-development>); y (b) la nota de divulgación de The Smithsonian sobre pobreza infantil (<https://www.smithsonianmag.com/science-nature/how-growing-up-in-poverty-may-affect-a-childs-developing-brain-180947832/>).

desarrollo –que incluye a la de la neurociencia contemporánea de los estudios de pobreza- indica que sería posible modificar las trayectorias de desarrollo autorregulatorio en niños que han estado expuestos a pobreza, a través de diferentes tipos de intervenciones y mucho más allá de los primeros años de vida, lo cual además puede variar entre culturas (Nilsen, 2017). Es decir, aún no podemos realizar afirmaciones claras y concretas sobre la eventual inmutabilidad de los impactos de la pobreza en diferentes áreas del desarrollo y a diferentes niveles de análisis. Tampoco podemos afirmar con claridad y especificidad –con la excepción de algunos nutrientes, como por ejemplo el hierro-, en qué momento del desarrollo neural humano qué tipo de déficit nutricional se asocia con qué clase de fenómeno de inmutabilidad (Georgieff et al., 2015). Un aspecto importante que la cuestionada matriz de representaciones implica, es que aun habiendo sufrido privaciones materiales, afectivas y simbólicas, eso no significa que un niño no tenga oportunidades de desarrollo que le permitan eventualmente tener una vida digna, ni ser un miembro productivo de nuestras comunidades. La evidencia de la que disponemos en la ciencia del desarrollo no nos permite realizar ninguna afirmación en sentido contrario. Y en el caso que ello ocurriera, entonces debemos interpellarnos sobre nuestras representaciones y responsabilidades sociales acerca de lo que implica no modificar las carencias materiales, afectivas y simbólicas durante la niñez y la adolescencia, en particular de aquellos que sufren múltiples adversidades. En consecuencia, también es necesario cuestionar toda noción de meritocracia en una matriz social en cuya base de la pirámide se verifica desigualdad.

Otro debate que suelen generar los estudios neurocientíficos sobre pobreza, es su potencial contribución a una perspectiva de reducción biológica y económica de los fenómenos involucrados en base a una supuesta intención biopolítica de control social, al servicio de ideologías neoliberales actualmente dominantes. En forma sintética, el argumento

crítico consiste en sostener que la neurociencia reduciría a los individuos a procesos neuronales y que las oportunidades de desarrollo de los niños y su consecuente capital humano, dependerían de lo que ocurra durante los primeros años de vida (Millei y Joronen, 2016; Rose y Rose, 2017). Al respecto es importante insistir con que la literatura contemporánea de la ciencia del desarrollo, en la que se incluye a la neurociencia cognitiva, parte de una propuesta epistemológica sobre el desarrollo humano de orden sistémica, que contempla múltiples niveles de organización interrelacionados que contribuyen con dinámicas y trayectorias complejas que impiden reducir fenómenos complejos a solo uno de tales niveles o dinámicas (Lipina, 2016b). Por supuesto, ello no implica que no existan neurocientíficos cuyas conclusiones y narrativas se alejen de este consenso y que contribuyan a sostener explicaciones de fenómenos complejos como el de la pobreza a solo un subconjunto de variables correspondientes al nivel de organización neural. Ante estos casos, la llamada de alerta por parte de la perspectiva biopolítica acerca de un uso reduccionista y con fines de control social del conocimiento neurocientífico es justificable. Tal perspectiva, cuando no niega o desvaloriza el nivel de organización neural –algo que no siempre ocurre–, es una herramienta de crítica valiosa porque nos interpela en la forma en que consideramos el contexto social de nuestros diseños de estudio y cómo interpretamos los resultados en función a ello (ver por ejemplo, Nilsen, 2017). Por ejemplo, la disponibilidad de estrategias autorregulatorias de adaptación a contextos de estudio y trabajo son importantes en diferentes sociedades de nuestra y otras regiones. No obstante, una propuesta de intervención o entrenamiento de tales competencias necesariamente porta una intencionalidad política que responde a contextos históricos, económicos y sociales específicos. En tal sentido, se pone en discusión la supuesta neutralidad de los diseños y resultados de la investigación científica. En otros términos, el uso de la neurociencia como agente de autoridad para legitimar propuestas de intervención

de cualquier tipo para todo tipo de sistema cultural, también es parte de un proceso que involucra diferentes actos políticos que responden a intereses específicos. En la medida en que los esfuerzos interdisciplinarios e intersectoriales puedan avanzar con conciencia de estos aspectos, debatiéndolos en forma adecuada, tendremos mejores oportunidades para que la construcción de conocimientos interdisciplinarios tenga oportunidad de aportar novedad al diseño de políticas adecuadas para la primera infancia basadas en perspectivas de equidad y justicia social.

Sebastián J. Lipina

Buenos Aires, Argentina, 1968. Doctor en Psicología. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Director de la Unidad de Neurobiología Aplicada (UNA, CEMIC-CONICET). Profesor Adjunto a cargo del Seminario "Pobreza infantil y desarrollo cognitivo" de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM).

Integrante del Center for Neuroscience and Society (CNS) de la Universidad de Pennsylvania (Filadelfia, Estados Unidos). Codirector del Mind, Brain and Education School de la Ettore Majorana Foundation and Centre for Scientific Culture (Erice, Italia). Integrante del Comité de Ética del Centro de Educación Médica e Investigación Clínica "Norberto Quirno" (CEMIC).

Investigador Voluntario del Programa On-call Scientists de la American Association for the Advancement in Science (Washington DC, Estados Unidos). Consultor de la Organización Panamericana de la Salud, UNICEF y PNUD.



Tales encuentros interdisciplinarios, lejos de constituir instancias que promueven barreras, resultan productivos y necesarios para: (a) visualizar prejuicios y dogmas sobre la consideración del nivel de organización neural en los estudios de pobreza por parte de las disciplinas sociales; (b) identificar aspectos estructurales de la pobreza que no suelen ser considerados en la literatura neurocientífica; (c) identificar los límites metodológicos y logísticos que impone la investigación neurocientífica en los estudios de pobreza; y (d) arribar a consensos sobre el valor y el límite de la evidencia disponible, así como también de las necesidades que requieren los esfuerzos interdisciplinarios a futuro. Asimismo, los grupos de investigación que en la actualidad dedican sus esfuerzos a construir conocimientos sobre cómo la adversidad por pobreza influye sobre el sistema nervioso, sostienen que la neurociencia no tiene la intención de reinscribir las diferencias culturales en términos neurales, o dicho en otros términos, no están proponiendo una definición biológica de la pobreza. Los investigadores que desarrollan sus actividades en este campo –lo cual no incluye a toda la comunidad de neurocientíficos–, se basan en una racionalidad que considera el nivel de organización biológico como complementario a muchos otros, incluyendo el conductual, el social y el cultural. Además de portar las limitaciones de los recortes conceptuales y metodológicos propios de los abordajes neurocientíficos, basan sus diseños de estudio y la interpretación de los resultados en el contexto de la ciencia contemporánea del desarrollo. Esto implica que los procesos involucrados en los fenómenos de pobreza y desarrollo son complejos, multi-determinados, y caracterizados por una dinámica de interacciones multidireccionales de eventos a través del ciclo vital. En este contexto conceptual, que también involucra limitaciones metodológicas y logísticas varias, resulta imposible reducir la complejidad de la pobreza al nivel de organización biológico y realizar afirmaciones causales unilineales. Por último, es claro que la evidencia disponible es fundamentalmente asociativa, lo cual impone la necesidad de avanzar en la identificación de

eventuales múltiples mecanismos causales. En este complejo contexto epistemológico y conceptual, los neurocientíficos dedicados a este campo de estudio consideran que los resultados complementan los de otras disciplinas, y en conjunto permiten considerar a la pobreza como un fenómeno que coloca a las personas en una situación de riesgo para adaptarse a sus ambientes sociales y culturales, en forma tal que les permita incluirse de forma digna. En consecuencia, resulta imperante trabajar en el diseño adecuado de estudios que puedan contribuir con mejorar nuestra comprensión de los múltiples factores involucrados en tales asociaciones y sus consecuencias a largo plazo, lo cual constituye un desafío científico continuo que involucra necesariamente a varias generaciones de investigadores.

Los estudios neurocientíficos de la pobreza humana tampoco están proponiendo objetivos sociales normativos de ajuste y desajuste a la manera de una postura neo-eugenésica, sino la optimización de procesos de adaptación neural que podrían contribuir eventualmente con el logro de derechos y bienestar de las personas durante todo el ciclo de la vida. Tampoco consideran que la evidencia disponible implique en forma necesaria procesos fijos o inmutables durante el ciclo vital. En todo caso, eso dependerá del debate que generen los resultados de nuevos estudios diseñados adecuadamente para investigar tales objetivos. En síntesis, la evidencia neurocientífica contemporánea sobre la pobreza es promisorio pero también preliminar, en cuanto a sus posibilidades para informar el diseño de políticas. Es importante considerar que el abordaje neurocientífico de la pobreza se inició hace aproximadamente quince años y que si bien hay algunas recomendaciones que podrían ser de interés para los diseñadores de políticas -como por ejemplo la consideración de los procesos fisiológicos involucrados en la nutrición, el sueño, la actividad física y la regulación del estrés–, la evidencia no alcanza para sostener afirmaciones sobre la existencia de un único período sensible en las fases tempranas del desarrollo, que a la manera de

un determinante único condiciona la trayectoria de vida de las personas, generando consecuencias inmutables en el bienestar y las competencias adultas. Si tales propuestas se sostienen, es necesario discutir en base a qué evidencia y con qué interés político, habida cuenta que todo acto o propuesta de intervención porta un valor político específico (Nilsen, 2017). Tales debates también implican la necesidad de discutir la evidencia actual y futura, en términos de su contribución a los procesos sociales orientados al cuidado de niños, adolescentes, adultos y ancianos que no tienen acceso a políticas que garanticen sus derechos a la salud, la educación y el trabajo. En cualquier caso, debemos aprender y trabajar mejor en cómo informar los hallazgos, teniendo en cuenta que el diseño de políticas es un proceso complejo que involucra a múltiples actores y sectores con intereses diferentes, lo cual condiciona a la vez a los procesos de su implementación y evaluación.

Bibliografía

Black, M.M., et al. (2017). Early childhood development coming of age: science through the life course. *Lancet*, 389, 77-90. doi:10.1038/nn0515-619

Bruer, J. (2000). El mito de los tres primeros años de vida. Barcelona: Paidós Ibérica. ISBN: 9788449309663.

D'Angiulli, A., et al. (2012). Explicit and implicit issues in the developmental cognitive neuroscience of social inequality. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, Article 254. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2012.00254>

Farah, M.J. (2017). The neuroscience of socioeconomic status: Correlates, causes, and consequences. *Neuron*, 96, 56-71. doi: 10.1016/j.neuron.2017.08.034.

Georgieff, M.K., et al. (2015). Early nutrition and neural plasticity. *Development and Psychopathology*, 27, 411-423. doi: 10.1017/S0954579415000061.

Lipina, S.J. (2016a). Pobreza y desarrollo infantil: Más allá de los primeros 1000 días de vida. Madrid: El País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2016/12/06/contrapuntos/1481039498_148103.html

Lipina, S.J. (2016b). Pobre cerebro. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. ISBN 978-987-629-654-0

Lipina, S.J. (2017). Childhood poverty: Bridging evidenced-based efforts between neuroscience and policy. Workshop Can neuroscience help efforts to alleviate global child poverty?. Center of Neuroscience & Society, University of Pennsylvania, USA, 2017.

Millei, Z., & Joronen, M. (2016). The (bio)politization of neuroscience in Australian early years policies: fostering brain-resources as human capital. *Journal of Education Policy*, 31, 389-404. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1148780>

Nilsen, A.C.E. (2017), "The expansion of early childhood development services and the need to reconceptualize evidence", *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18: 1-12. <https://doi.org/10.1177/1463949117731021>

Noble, K.G, et al. (2015). Family income, parental education and brain structure in children and adolescents. *Nature Reviews Neuroscience*, 18, 773-778. doi:10.1038/nn.3983

Rose, H., & Rose, S. (2017). ¿Puede la Neurociencia cambiar nuestras mentes?. Madrid, Ediciones Morata. ISBN: 9788471128416

Stringhini, S., et al, for the LIFEPATH consortium (2017). Socioeconomic status and the 25 × 25 risk factors as determinants of premature mortality: a multicohort study and meta-analysis of 1.7 million men and women. *Lancet*, 389, 1229-127. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)32380-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(16)32380-7).



Los últimos de la fila Niños, niñas y adolescentes con discapacidad en instituciones residenciales en América latina y el Caribe.

María Matilde Luna

1. PRESENTACIÓN DEL ESTUDIO

La motivación principal en la realización de este relevamiento parte de una percepción, compartida por RELAF, UNICEF y sus contrapartes nacionales, acerca de la necesidad de visibilizar la situación de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad (en adelante “NNAcD”) que viven en instituciones de cuidado en América Latina y el Caribe. Se busca conocer las condiciones en las que se encuentran en relación con el ejercicio de sus derechos y, a partir de esta base de conocimiento, generar recomendaciones para proyectar estrategias políticas y prácticas que promuevan la garantía y la restitución de dichos derechos, con énfasis en el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes (en adelante “NNA”) a crecer en un ámbito familiar y comunitario, sin discriminación.

Su desarrollo comprendió la revisión de la bibliografía internacional y regional, una lectura exhaustiva de los informes de seguimiento del Comité sobre Derechos de Personas con Discapacidad (en adelante “CDPD”) en 12 países de América Latina y el Caribe, y un trabajo de campo en tres países seleccionados como casos testigo: Jamaica, Costa Rica y Uruguay.

En el trabajo de campo se recogió información cualitativa y cuantitativa a través de entrevistas a informantes claves del nivel central y de una encuesta auto administrada a responsables de instituciones que están en contacto directo con NNAcD.

2. DIAGNÓSTICO GENERAL Y PRINCIPALES HALLAZGOS

Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), y las Directrices de Naciones Unidas sobre Modalidades Alternativas de Cuidado de Niños, reconocen el derecho de los NNAcD a vivir junto a sus familias y su comunidad.

La CDPD, conociendo la mayor vulnerabilidad que presentan los NNAcD a “cronificarse” en las instituciones residenciales, exige que los Estados hagan el máximo esfuerzo para que “cuando una familia no pueda cuidar de un niño, se le encuentre una ubicación alternativa, ya sea en la familia extendida o en un ámbito familiar dentro de la comunidad” (artículo 23). Asimismo, el Comité de los Derechos del Niño se ha pronunciado oportunamente por realizar los máximos esfuerzos para prevenir y “poner fin a la institucionalización” de los NNAcD (Comité de los Derechos del Niño, Los derechos de los niños con discapacidad, párr. 47).

Sin embargo, en muchos países de la región latinoamericana y el Caribe, un número importante de NNAcD continúan viviendo —a veces, la mayor parte de su vida— en instituciones residenciales. Esta realidad es el resultado de una situación que debe modificarse: muchos niños son abandonados o entregados a las instituciones de cuidado residencial porque las familias experimentan que no pueden hacerse responsables de su cuidado; muchas de ellas, por la falta de apoyos básicos. La institucionalización de estos niños no conduce a una mejora

de su situación. Por el contrario, muchas veces experimentan inadecuadas condiciones de acogimiento, que en algunos casos llegan a manifestarse en tratos crueles o degradantes que, con el correr del tiempo, se aceptan y naturalizan.

Aun teniendo en cuenta la escasez y la poca claridad de los datos cuantitativos disponibles, es posible señalar que los NNAcD en instituciones representan, en América Latina y el Caribe, una población numerosa. Los informes recogidos en los países participantes permiten estimar un porcentaje cercano al 20% del total de los NNA que viven en instituciones residenciales. Tomando como referencia un total estimado de 240.000 NNA en cuidado residencial en América Latina y el Caribe (UNICEF, 2012), puede calcularse que un número no menor de 50.000 NNAcD viven en instituciones en nuestra región.

Esta cifra aproximada da cuenta de una sobre representación de los NNAcD en las instituciones. Asimismo, los resultados de este estudio confirman que la institucionalización de los niños y niñas con discapacidad suele ser de más largo plazo. La alta prevalencia de adolescentes entre la población con discapacidad institucionalizada refleja, en parte, una “población acumulada” como resultado del mayor tiempo de permanencia en las instituciones y la falta de estrategias para su regreso a la vida en familia y comunidad. No es infrecuente que los adolescentes con discapacidad residan en instituciones macro, conviviendo frecuentemente con adultos con discapacidad que han vivido en estas instituciones a lo largo de toda su vida. A su vez, la participación de la población con discapacidad en programas de prevención de la institucionalización, acogimiento familiar y adopción es inferior a la de los niños sin discapacidad.

Una limitante a la hora de tener una estimación exacta, es la ausencia de parámetros actualizados que definan e identifiquen adecuadamente las discapacidades de los NNA

institucionalizados. En los tres países analizados son las discapacidades intelectuales las de mayor prevalencia en instituciones residenciales. Sin embargo, la falta de estándares guía para el registro de las discapacidades, por parte de las instituciones, resulta en un número elevado de niños presentados como población “sin datos” o bajo la categoría indefinida de “multidiscapacidad”.

La ausencia o inadecuación de parámetros diagnósticos no sólo provoca una invisibilización de la situación, cuya consecuencia inmediata es la postergación del tema en la agenda de política pública, sino que impacta directamente en las posibilidades de definir adecuadamente estrategias de cuidado, tratamiento y rehabilitación que promuevan el desarrollo integral y la autonomía de los NNAcD.

Como ha señalado Lansdown en el Informe sobre las vidas de los niños y niñas con discapacidad, presentado ante la Sesión Especial en Favor de la Infancia de la Asamblea General (2001), “los niños con discapacidad corren más riesgo de vivir sin la atención de sus padres. Con frecuencia se les esconde y se les obliga a vivir en instituciones de acogida inapropiadas”. La clara sobrerrepresentación de los NNAcD entre la población infantil y adolescente en las instituciones refleja, por un lado, las conocidas correlaciones entre pobreza, vulnerabilidad y discapacidad (UNICEF, 2013), pero también una tendencia a la institucionalización de la infancia con discapacidad. América Latina y el Caribe no está exenta de reproducir esta tendencia global: el estudio ha identificado que la condición de discapacidad de los NNA es uno de los principales factores en su institucionalización. En países de nuestra región, persisten supersticiones y tabúes culturales que consideran la llegada de un niño con discapacidad a la familia como un castigo, derivado de una falta cometida o una maldición que ha caído sobre la familia (Brognia, 2006). Muchas veces, esta forma de estigma y el miedo que genera hacen que los NNAcD sean escondidos y apartados de otros NNA, y queden aislados

de sus vecinos, sus pares, de otros miembros de la familia o de la comunidad. En estas condiciones, muchas madres y padres se culpan a sí mismos por sus hijos con discapacidad y los rechazan, generando dinámicas de abandono o negligencia y, a veces, demandando la institucionalización. Muchos niños son institucionalizados sin las garantías del debido proceso, sin mediar una decisión administrativa o judicial. La informalidad deviene en ilegitimidad, en abandono, que puede perpetuarse hasta la mayoría de edad.

La pobreza y la discapacidad están inextricablemente ligadas, pues la primera es un factor muy determinante de la segunda y, a la vez, la discapacidad muchas veces atrapa a las personas en la pobreza (UNICEF, 2013). Tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo, las familias que tienen hijos con discapacidad tienen más probabilidades de ser pobres, debido al aumento de los gastos y a la posibilidad de que algún integrante del hogar tenga que dejar su trabajo para ocuparse de ellos (OMS-Banco Mundial, 2011). Para estas familias con menos recursos, es fundamental acceder a beneficios y apoyo, con el fin de que las instituciones residenciales no sean la única alternativa de alivio a la situación (UNICEF, 2009). En ese sentido, el persistente estigma, las bajas expectativas familiares y sociales asociadas a la discapacidad, y la falta de acceso a apoyos que prevengan la decisión de institucionalizar a los NNA influyen fuertemente en las decisiones de las familias, que visualizan a las instituciones residenciales como una opción “deseable” para que los NNAcD accedan a la educación y la salud.

El estudio constata la tendencia de segregar a los NNAcD en programas e instituciones “especiales”, en las que quedan excluidos del contacto y el intercambio con otros niños y adultos sin discapacidad, predominando prácticas y dinámicas estigmatizantes y reforzadoras del aislamiento. Algunas de estas instituciones tienen características de macro instituciones. Los NNAcD que viven en macro instituciones

sufren gravísimas consecuencias. A la falta de atención adecuada y el consecuente deterioro se suman las largas estadías, que en algunos casos se prolongan hasta la adultez. Por otro lado, se observan carencias en términos de integración con el resto de los NNA.

En algunos países de la región, entre el 80% y el 90% de los niños con discapacidad residen en instituciones de este tipo, en las que prevalece un enfoque de intervención y atención que trata las discapacidades como problema de salud, en detrimento de una mirada multidisciplinaria y coherente con el “modelo social” propuesto por la CDPD. Asimismo, las entrevistas y las encuestas a quienes trabajan en contacto directo con los NNAcD permitieron registrar las bajas expectativas que existen en relación con su derecho de crecer en el ámbito de sus familias y su comunidad. Este preconceito de que los niños con discapacidad “no están en condiciones de vivir en forma independiente” conduce a naturalizar la institucionalización y disminuye las oportunidades de acceso a programas de preparación para la vida autónoma.

Si bien todos los países consultados están realizando esfuerzos normativos y desarrollando protocolos que mejoren el acceso a la salud, la educación, la inclusión social y el sostén del vínculo familiar de los niños que viven en instituciones, existen numerosas dificultades para modificar las condiciones de institucionalización que contradicen las directrices internacionales. Las principales barreras identificadas incluyen: inercias institucionales que discriminan a los niños con discapacidad y producen muy bajas expectativas sobre sus posibilidades de desarrollo; falta de formación y actualización del personal; insuficientes recursos para terapias especializadas y equipamiento de rehabilitación; falta de estímulos para participar de actividades externas, y escaso control de prácticas institucionales.

4. LOS CASOS TESTIGO: COSTA RICA, JAMAICA Y URUGUAY

	COSTA RICA	JAMAICA	URUGUAY
Total NNAcD en instituciones	119 (PANI, 2016)	318, pueden representar entre el 15% y 20% (Child Development Agency, 2016)	533 (24,3%) (SIPI, 2015)
Edad	Recién nacidos	Mayor tendencia en niños mayores de 6 años	A partir de los 3 años
Sexo	54% varones; 46% mujeres	60% varones; 40% mujeres	55% varones; 45% mujeres
Tipo de discapacidad	Sin datos		Intelectual y multidiscapacidad
Motivo de ingreso	Discapacidad, pobreza y maltrato	Discapacidad, pobreza y maltrato	Discapacidad, pobreza y maltrato
Vía de ingreso	Judicial	Judicial	Judicial
Tipo de instituciones	90% en instituciones especiales; 10% en instituciones comunes	90% en instituciones especiales; 10% en instituciones comunes	82% en instituciones especiales; 18% en instituciones comunes
Promedio de permanencia	Tendencia mayor respecto a los NNA sin discapacidad	Sin datos	Tendencia mayor respecto a los NNA sin discapacidad
Visitas familiares	Sin datos	Sin datos	11% recibieron visitas (V/s 20% de NNA sin discapacidad)

5. RECOMENDACIONES Y LÍNEAS DE ACCIÓN

La ya mencionada invisibilización sostiene un fuerte silenciamiento que perpetúa la desventaja que sufren los NNAcD en su derecho de crecer y ser cuidados en el ámbito familiar y comunitario, y naturaliza las dinámicas de separación familiar, exclusión, encierro y discriminación. En todos los países analizados, el alto número de NNAcD que viven en instituciones residenciales no se corresponde con su visibilidad en las agendas institucionales y de las políticas públicas.

El mensaje principal que surge de este relevamiento tiene que ver con la necesidad de una nueva generación de políticas públicas que estén orientadas a proteger activamente los derechos de los NNAcD que están privados del cuidado familiar o corren el riesgo de estarlo. Estas políticas deben estar guiadas por el marco legal existente en nuestros días y priorizar las siguientes líneas de acción:

- » Erradicar la invisibilidad de esta población, generando datos en forma regular y utilizándolos para identificar prioridades y oportunidades de mejora.
- » Establecer parámetros diagnósticos actualizados para describir las discapacidades con base en el modelo social y el marco de derechos propuesto por la CRPD.
- » Identificar, a través de valoraciones interdisciplinarias, las necesidades de apoyo y el horizonte de desarrollo personal de cada niño.
- » Fortalecer la formación de los técnicos, para adecuar sus prácticas al enfoque de derechos y a desarrollar los máximos niveles de autonomía posibles de cada niño.
- » Desarrollar y sistematizar nuevos protocolos de actuación, cuestionando las bajas expectativas de los profesionales y las instituciones, y superando la mirada restrictiva, enfocada en las limitaciones, que ha guiado la atención a los niños con discapacidad.



María Matilde Luna

Directora de la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar - Consultora

Psicóloga, magister en minoridad y familia, docente universitaria. Investigadora en temáticas de infancia, con una larga trayectoria en la elaboración de manuales y estados del arte en materia de derechos de niños, niñas y adolescentes y políticas de infancia, principalmente sobre niños privados de cuidado parental y cuidado alternativo, enfocando en el acogimiento familiar.

Es la autora de varios libros pioneros en América Latina sobre el acogimiento familiar (desde 1994), y es la autora y coordinadora de diversas investigaciones en la temática de los derechos de la infancia institucionalizada y acogimiento familiar. Además, dirigió la creación de estándares de cuidados alternativos en Argentina, Ecuador, Guatemala, México y Panamá; y colaboró técnicamente con la creación de estándares en Brasil, Chile, Cuba, Paraguay y Uruguay.

Como experta independiente, contribuyó a la sanción de las Directrices de la ONU sobre cuidado alternativo, y como parte de coaliciones globales de derechos de los niños (Grupo de ONGs sobre el cuidado parental apropiado de Child Rights Connect, y la red Better Care Network) participó en la elaboración de estándares internacionales (Manual de estándares para la aplicación de las Directrices de la ONU sobre cuidado alternativo y su herramienta de seguimiento y monitoreo).

» Avanzar en la inclusión y terminar con la segregación, orientando la rica historia acumulada por algunos países en la provisión de servicios “especiales” de salud y educación para NNACD, utilizándolos en espacios “comunes” para que beneficien a todos y promuevan contextos de convivencia e inclusión.

» Realizar campañas públicas contra el estigma y los prejuicios asociados a la discapacidad, para sensibilizar desde un enfoque de DDHH y motivar a la sociedad a que valore e incluya a los niños con discapacidad.

» Volcar la capacidad instalada y el conocimiento acumulado en las instituciones especiales a nuevos programas de apoyo a las familias para prevenir la institucionalización y promover el acogimiento familiar y comunitario.

» Erradicar las macro instituciones.

» Integrar a las organizaciones sociales vinculadas a la discapacidad para implementar nuevos programas de rehabilitación y habilitación que apoyen a las familias con el fin de prevenir la institucionalización, y brinden a los NNACD acceso a herramientas de autonomía y vida independiente.

LLAMADO A LA ACCIÓN: PONER FIN A LAS VULNERACIONES DE DERECHOS HUMANOS DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES QUE SE ENCUENTRAN EN LAS INSTITUCIONES

A un año de la masacre de las niñas del Hogar Seguro Virgen de la Asunción, el CEN -una iniciativa conjunta de RELAF y Hope and Homes for Children, convocó un webinar que contó con la participación de más de 200 personas de casi 20 países donde se lanzó el Llamado a la acción: Poner fin a las vulneraciones de Derechos Humanos de Niñas, Niños y Adolescentes que se encuentran en las instituciones, disponible a continuación.

Instamos a las organizaciones y entidades que se sientan movilizadas a adherirse al mismo. Para más información y para adherirse al Llamado a la Acción ingresar a: <http://www.relaf.org/llamado-a-la-accion.html>

FICHA TÉCNICA

El presente artículo ha sido construido en base a la publicación RELAF y UNICEF (2016): Los últimos de la fila. Niños, niñas y adolescentes con discapacidad en instituciones residenciales en América latina y el Caribe, disponible en: <http://www.relaf.org/materiales/Los%20ultimos%20de%20la%20fila.pdf>

Coordinación general del estudio base de este artículo: Matilde Luna
Elaboración: Sergio Meresman

Apoyo técnico: Agustina Fazio, Irene Salvo Agoglia y María Sánchez Brizuela.
Entidades responsables de la publicación: RELAF y UNICEF. Referentes de la publicación por las entidades: Matilde Luna, Directora de Proyectos de RELAF y José Bergua Asesor Regional de Protección de la Niñez, UNICEF-LACRO.

Bibliografía

Aldeas Infantiles SOS (2014): From a Whisper to a Shout: A Call to End Violence Against Children in Institutional Care. Universidad de Bedfordshire

Alto Comisionado de Naciones Unidas (2014): Vigilancia del cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Guía para los observadores de la situación de los derechos humanos. Serie de Capacitación Profesional N° 17.

Banco Mundial (2009): Examining Early Child Development in Low-Income Countries: A Toolkit for the Assessment of Children in the First Five Years of Life. Washington.

Brogna, P (2006): El nuevo paradigma de la discapacidad y el rol de los profesionales de la rehabilitación, Ed El Cisne, Argentina.

CELCICs (2012): Avanzando en la Implementación de las Directrices sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños. Disponible en: <http://www.relaf.org/materiales/Avanzando-en-la-implementacion-delas-Directrices-sobre-las-alternativas-V2.pdf>

Doolittle, P (1995): Understanding Cooperative Learning through Vygotsky's Zone of Proximal Development.

Gath, A. (1983): "Mentally Retarded Children in Substitute and Natural Families". *Adoption and Fostering*, 7, 35-40.

Glidden, L. m. (1991): "Adopted Children with Developmental Disabilities: Post-placement Functioning". *Children and Youth Services Review*, 13 (5-6), 363-377.

Glidden, L. m. (2000): "Adopting Children with Developmental Disabilities: A Long Term Perspective". *Family Relations*, 49(4), 397- 406.

Human Rights Watch (2014): Abandoned by the State: Violence, Neglect and Isolation for Children with Disabilities in Russian Orphanages

Innocenti Report (2005): Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States.

Lansdown, G. (2001): It is Our World Too! A Report on the Lives of Disabled Children for the UN General Assembly Special Session on Children.

Meresman, S. (2012): El laberinto de la implementación. Organización Panamericana para la Salud.

Naciones Unidas (1989): Convention on the Rights of the Child.

Naciones Unidas (1997): Directrices del ACNUR sobre políticas y procedimientos relativos al tratamiento de niños no acompañados solicitantes de asilo.

Naciones Unidas (2006): Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad

OMS (2011): Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra: OMS/Banco Mundial.

OMS-UNICEF (2013): El desarrollo del niño en la primera infancia y la discapacidad. Un documento de debate.

OPS (2012): Salud en Sudamérica: Panorama de la situación de salud y de las políticas y sistemas de salud.

PANI (2013): Lineamientos para la elaboración de los modelos de atención de los programas de atención a las personas menores de edad.

RELAF-Aldeas Infantiles SOS (2010): Niños, niñas y adolescentes sin cuidados parentales en América latina. Contextos, causas y consecuencias de la privación del derecho a la convivencia familiar y comunitaria.

RELAF-Aldeas Infantiles SOS (2011): Niños y niñas sin cuidados parentales en América Latina (documento de divulgación).

RELAF-UNICEF (2013): Discriminación en las instituciones de cuidado de niños y adolescentes en América Latina.

RELAF-UNICEF (2015a): Cuidado de niños pequeños: modelo para la prevención del abandono y la institucionalización.

RELAF-UNICEF (2015b): Los olvidados: niños y niñas en "hogares". Macroinstituciones en América Latina y el Caribe.

Save the Children (2009): The Risk of Harm to Young Children in Institutional Care.

Shakespeare, Tom (2006): Rights and Wrongs and Disability. Londres: Routledge.

UNICEF (2005): Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States.

UNICEF (2006): Violence Against Disabled Children (informe del representante del secretario general de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños. Grupo temático sobre la violencia contra los niños con discapacidad).

UNICEF (2009): Progreso para la infancia: un balance sobre la protección de la niñez.

UNICEF (2012): La situación de niños, niñas y adolescentes en las instituciones de protección y cuidado de América Latina y el Caribe.

UNICEF (2013): Estado mundial de la infancia 2013. Niñas y niños con discapacidad.

Walker s. P. et al. (2007): "Child Development: Risk Factors for Adverse Outcomes in Developing Countries". *The Lancet*, 369: 145 -147.



Los niños, niñas y adolescentes soldados Siempre Son víctimas.

Sonia Panqueva Otálora

De acuerdo a la definición acogida por Naciones Unidas y adoptada en los Principios de Ciudad del Cabo, se entiende que el término “niño soldado” se refiere a “toda persona menor de 18 años que forma parte de cualquier tipo de fuerza armada regular o irregular en cualquier capacidad, inclusive, pero no sólo, como cocinero, porteador, mensajero, y cualquiera que acompaña a estos grupos, excepto los familiares. La definición incluye niñas reclutadas para realizar actividades sexuales y contraer matrimonios por la fuerza”¹.

El concepto de niño soldado, que por supuesto cobija también a las niñas y adolescentes soldados, no sólo comprenden a quienes participan directamente en el conflicto portando armas, sino también aquellos asociados con una fuerza o

¹ Principios de Ciudad del Cabo sobre la Prevención del Reclutamiento de Niños en las Fuerzas Armadas y Desmovilización y Reintegración Social de los Niños Soldados en África, Ciudad del Cabo, 30 de abril de 1997, p. 8. En ese sentido, y consciente la Comunidad Internacional del daño específico que implica para los niños, niñas y adolescentes, su reclutamiento es considerado por el Convenio número 182 de la OIT como una de las peores formas de trabajo infantil; el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional entiende que es un crimen de guerra reclutar o alistar niños menores de 15 años; y el Protocolo Facultativo de la CDN relativo a la participación de niños en los conflictos armados, eleva de los 15 a los 18 años la edad mínima fijada por el párrafo 3 del art. 38 de la CDN para participar directamente en las hostilidades, y prohíbe el reclutamiento obligatorio para menores de 18 años, permitiendo el alistamiento voluntario para mayores de 15 años sólo en el caso de las fuerzas armadas de los Estados, siempre y cuando se respeten las garantías especiales de protección de los niños

grupo armado, prestando funciones de apoyo, que pueden ir desde papeles menores, hasta realizar actividades extremadamente peligrosas, como ser espías, portadores de bombas, centinelas, escudos humanos y sembradores de minas terrestres. Aunque a medida que los niños crecen y son más fuertes van siendo “promovidos” hasta llegar a los roles de combate activo, todas las funciones que desempeñan desde el inicio del reclutamiento atentan contra la integridad, seguridad y bienestar de los mismos².

El reclutamiento de niños, niñas y adolescentes constituye una grave violación a la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante CDN), porque les supone una experiencia traumática y dolorosa para ellos como víctimas, no sólo por su propio sufrimiento sino también por el que causan a otros, repercutiendo en su desarrollo infantil y en sus propias capacidades para sobrevivir. El reclutamiento les somete a prácticas perjudiciales en un entorno de violencia que conllevan consecuencias físicas y psicológicas muy graves, que afectan de manera negativa e irreversible su vida.

Aunque el reclutamiento puede constituir una experiencia difícil y dolosa en los adultos, en el caso de los niños, niñas y adolescentes, teniendo en cuenta la especial vulnerabilidad, necesidad de protección y cuidado para ejercer sus derechos, así como el momento de desarrollo en el que se encuentran, la experiencia del reclutamiento no puede equipararse a la que viven los adultos, distinguiéndose en tres particularidades: la capacidad de consentimiento, la falta de protección de las familias y el riesgo que supone para su desarrollo y supervivencia.

En relación con el consentimiento, las circunstancias de violencia e inseguridad que caracterizan los conflictos, conllevan a que aquellos que deciden unirse “voluntariamente” a los grupos armados, lo hagan porque es la única opción disponible para su propia

² Mark, L.: *Child soldiers. Care and protection of children in emergencies – a field guide*, Ed. Save the Children, 2001, p. 3.

protección y supervivencia, por tanto, no es una acción libre, es sólo otra de las diversas formas que se han adoptado para reclutar niños, niñas y adolescentes³. Siempre existe coacción indirecta cuando su voluntad de unirse a una de las partes del conflicto es producto de la manipulación ideológica o de la destrucción de sus familias, encontrando en estos grupos o fuerzas armadas una estructura social a la que aferrarse para satisfacer sus necesidades básicas⁴.

De otro lado, no cuentan con la madurez mental y capacidad suficiente para tomar decisiones que afectan su vida de manera tan drástica como lo es participar en un conflicto⁵.

La violación de los derechos contemplados en la CDN y la gravedad del daño que ocasiona la guerra a los niños, niñas y adolescentes soldados es de tal magnitud que, aunque hayan cometido delitos como perpetradores siempre deben ser considerados víctimas⁶.

³ Informe del Secretario General de Naciones Unidas presentado al Consejo de Seguridad sobre los niños y el conflicto armado en Sudán del Sur, S/2014/884, 11 de diciembre de 2014, párr. 29. Mark, L.: *Child soldiers. Care and protection of children in emergencies – a field guide*, Save the Children, 2001, p. 3.

⁴ Véase: Sedky-Lavandero, J.: *Ni un niño solo en la Guerra. Infancia y conflictos armados*, Ed. Icaria-CIP, Barcelona, 1999, p. 29. Van Bueren, G.: *The international law of the rights of the children*, Ed. Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1995, pp. 335 y 336. Cohn y Goodwin-Gil observan que en la decisión de los niños de unirse a una fuerza o grupo armado existe la influencia de los adultos cercanos: “The proliferation of ethnic conflicts fuelled by the generational transmission of adult hatreds makes it increasingly important to focus on the influence of adults’ subjective perceptions on children”, Cohn, I.; Goodwin-Gil, G.: *Child soldiers. The role of children in armed conflicts*, Oxford University Press, Nueva York, 1997, p. 36.

⁵ Varios autores sostienen la posición de prohibir la participación en el conflicto a los menores de 18 años, tanto obligatoria como voluntaria, puesto que consideran que el conflicto es contrario al interés superior de los niños. Véase: Wessels, M.: “Child soldiers”, *The Bulletin of Atomic Scientists*, vol. 53, n°6, november-december 1997, p. 36. Cohn, I.; Goodwin-Gil, G.: *Child soldiers. The role of children in armed conflicts*, Oxford University Press, Nueva York, 1997, p. 36.

⁶ Los Principios de París, compromiso político fijado por 105 Estados miembros de Naciones Unidas para la protección de los niños soldados y base fundamental de los Principios de Ciudad del Cabo, dispone en su párrafo 3.6 que: “Los niños que han sido acusados de delitos según el derecho internacional supuestamente cometidos mientras estaban relacionados con grupos o fuerzas armadas deben ser considerados primero como víctimas de delitos contra el derecho internacional; no solo como perpetradores. Ellos tienen que ser tratados de acuerdo con el derecho internacional en el marco de justicia restaurativa y rehabilitación social, que concuerde con el derecho internacional que ofrece a los niños protección especial a través de numerosos acuerdos y principios”.

Respecto a la falta de protección de sus familias, son obligados a abandonar sus familias para ser entrenados, adoctrinados y utilizados en el conflicto sin la intervención de familiares que puedan protegerlos, con la finalidad de hacerlos completamente vulnerables a las decisiones y acciones de la fuerza o grupo al que pertenezcan⁷.

Para los niños, niñas y adolescentes es fundamental disfrutar de su derecho a gozar de una vida familiar, de la conexión con sus seres queridos y de crecer en un entorno de protección y promoción de sus derechos, en el que el cuidado por parte de sus padres o responsables legales es esencial para la construcción de su identidad y proyecto de vida (arts. 5, 7, 8 y 9 CDN), y en caso de que la familia no pueda ejercer esta protección, es el Estado el responsable de suplir esta necesidad indispensable de protección.

Por último, el riesgo para el desarrollo y supervivencia que supone para los niños, niñas y adolescentes la participación en el conflicto, implica experimentar situaciones traumáticas y peligrosas que ponen en riesgo su vida, y en caso de sobrevivir, dificultan su desarrollo normal y saludable, soportando graves consecuencias físicas y psicológicas.

Son más vulnerables que los adultos a las durezas, exigencias y riesgos de la vida militar, principalmente porque son más débiles y sus cuerpos, que están en crecimiento, necesitan de ciertas condiciones de alimentación, descanso y cobijo para desarrollarse físicamente, por ejemplo, se ha detectado que los niños presentan hernias por cargar armas que son muy pesadas para su tamaño, y lesiones en los ojos ocasionadas por la fuerza del retroceso de las armas al ser accionadas, impulso que la fuerza de los adultos puede contrarrestar. En el caso concreto de las niñas y adolescentes soldados, la situación se agrava con embarazos a edades tempranas, enfermedades

⁷ UNICEF: Guía del Protocolo Facultativo sobre la participación de niños y niñas en el conflicto armado, 2004, p. 3.

de transmisión sexual, infecciones, abortos, problemas de reproducción, lesiones y mutilaciones genitales⁸.

Estas particularidades, unidas a las necesidades específicas de los niños, niñas y adolescentes, ocasionan que el reclutamiento impacte sus vidas de manera trascendental en la formación de sus personalidades, y en la capacidad de proyectar un futuro.

Por eso, cuando son rescatados, o se desvinculan de los grupos o fuerzas armadas de las que han sido parte, deben implementarse medidas y canales sensibles al interés superior del niño, que garanticen la realización de los derechos inherentes a su dignidad en un entorno sano y seguro, permitiéndoles volver a retomar su vida, y en el mejor de los casos, volver a ser niños, niñas y adolescentes.

En el caso concreto de Colombia, y en el marco del Acuerdo de Paz firmado entre el gobierno y la Fuerzas Revolucionarias de Colombia (FARC), el 24 de noviembre de 2016, oficialmente se han desmovilizado 124 menores, de los cuales 53 son niñas y los restantes 63 niños⁹.

En su proceso de reincorporación a la sociedad se han presentado, entre otros, dos problemas a resaltar.

El primero, es que en el Acuerdo de Paz, se aceptó la propuesta de las FARC consistente en que los menores desvinculados, en lugar de reincorporarse a la vida civil a través del programa de atención nacional que viene implementando el Estado desde hace casi 20 años, lo hicieran a través de un nuevo programa especial, en el que la reintegración viniera de manera colectiva y de la mano de la comunidad, ubicándose los lugares o

⁸ Blom, F.; Pereda Beltrán, N.: Niños y niñas soldados: consecuencias psicológicas e intervención, *Anuario de Psicología*, Universitat de Barcelona, vol. 40, n° 3, 2009, pp. 335 y 336. Señala Blom y Pereda Beltrán que a diferencia de las características del abuso sexual en países occidentales, en el caso de los niños soldados el abuso sexual no suele darse en un contexto en que el abusador se ha ganado progresivamente la confianza del niño, sino en otro en el que el uso de la violencia es frecuente con las graves repercusiones que este tipo de abuso tiene sobre el desarrollo físico y psicológico del menor.

⁹ Cifras según fuentes oficiales de UNICEF.

casas transitorios de acogida a las que irían los niños, niñas y adolescentes, cerca de las zonas veredales donde se establecieran los adultos desmovilizados. Allí, cada uno de los adolescentes estaría entre 2 y 4 meses y recibirían atención médica y psicológica especializada, registro civil, valoración escolar y se reunirían con sus familias.

Para ello, se estipuló, que el Consejo Nacional de Reincorporación, elaboraría “los lineamientos del Programa Integral Especial para la restitución de los derechos de los niños, niñas y adolescentes que salgan de las FARC-EP”¹⁰.

Pues bien, este Consejo, que fue creado el 7 de diciembre del 2016, es decir, hace más de un año, aún no ha terminado el proceso de diseño del programa para la reincorporación y restitución de derechos de los menores de 18 años, que necesariamente debía establecer o crear una autoridad competente, una estructura y una fuente presupuestal clara, para así fortalecer el proceso de reincorporación e inclusión social, de acuerdo con la circunstancia individual e intereses de cada niño, niña o adolescente desvinculado, así como realizar el pertinente acompañamiento en todo el proceso¹¹.

Lo anterior lleva al segundo problema, al no existir el Programa de características especiales acordado en La Habana, el Gobierno Nacional con el apoyo de Unicef y otras agencias de cooperación ha intentado acompañar a los adolescentes¹² e implementar el programa que difícilmente, sin la estructura legal y recursos humanos necesarios, puede hacer frente a la situación compleja y delicada que supone por sí misma la reincorporación de cada niño, niña o adolescente, sumado a la dificultad agregada de lidiar con la condición de una reincorporación de manera colectiva y los problemas de seguridad que están surgiendo.

¹⁰ Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz estable y duradera, en su punto 3 relativo al Fin del conflicto, establece que la reincorporación de las FARC-EP, será definido por el Consejo Nacional de Reincorporación.

¹¹ Creado a través del Decreto 2027 del 2016, del 7 de diciembre del 2016, compuesto por dos miembros del Gobierno Nacional, y dos miembros de las FARC.

¹² Todos los menores de edad desvinculados son mayores de 15 años.

Con la cercanía de las casas de acogida a las zonas destinadas para los adultos desmovilizados, el contacto de los niños, niñas y adolescentes con los adultos ha sido constante, sin que, por tanto, las FARC pierda el control sobre ellos y ellas, lo que impide que éstos se reconozcan y acepten como víctimas, pieza fundamental para recuperar su identidad de personas individuales y únicas, y dejar atrás la experiencia del reclutamiento.

En el reclutamiento la violación al derecho de la identidad de los niños, niñas y adolescentes, es indispensable para que éstos se adapten a los tratos degradantes que se les inflige y a la rutina de la guerra. Los niños deben dejar de lado las características que los identificaba como individuos únicos para convertirse en soldados con la única función de servir y obedecer órdenes.

Su nombre, sus lazos familiares, sus afectos, su historia personal y todos aquellos atributos que los diferenciaban de los demás, quedan en un segundo lugar cuando son vestidos con uniformes y coaccionados a entregarse completamente a la guerra desempeñando los roles que se les designen¹³.

Y ante la dificultad de localizar las familias de los menores desmovilizados, o la incapacidad de la propia familia para recibir de nuevo al niño, niña o adolescente, o simplemente la falta de acompañamiento psicosocial y legal necesario por no contar con un Programa de Reincorporación con todo lo que se requiere, algunos de los adolescentes renuncian al proceso de reintegración, lo que ocasiona que no se les reconozca su condición de víctimas y se les niegue su derecho a las medidas de satisfacción y garantías de no repetición señaladas en la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras¹⁴.

¹³ UNICEF- Innocenti Research Centre: *Children and Commission for reception, truth and reconciliation in Timor-Leste*, Innocenti working paper, 2010, pp. 3-4.

¹⁴ Párr. 1º del Art. 3 de la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras.

Sonia Panqueva Otálora

Licenciada en Derecho en la Universidad de los Andes de Colombia, así como Licenciada en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid, Doctora en Migraciones Contemporáneas por la Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

Miembro del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid, ejerce en España como abogada y consultora especialista en derechos de los niños, niña y adolescentes.

soniapanqueva@gmail.com



El Acuerdo de Paz, en relación con los niños, niñas y adolescentes desvinculados, no tuvo en cuenta que el interés superior del niño no es negociable, puesto que su objetivo es el de “garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención y el desarrollo holístico del niño”, mediante la comprensión y respeto de su triple dimensión como un derecho sustantivo de los niños, un principio jurídico interpretativo y una norma de procedimiento¹⁵.

Colombia, como Estado Parte de la CDN, tiene la obligación de garantizar que en todas las medidas concernientes que se tomen en relación con los niños, niñas y adolescentes se atienda como condición primordial el interés superior del niño, que se traduce en velar por los derechos de cada uno de acuerdo con sus circunstancias individuales¹⁶.

¹⁵ Observación General N° 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, CRC/CG/14, párr. 4 y 6.

¹⁶ Art. 3 de la CDN. Colombia ratifica la Convención a través de la Ley 12 de 1991.

El interés superior de los niños, niñas y adolescentes víctimas de reclutamiento por parte de las FARC, pasa necesariamente por romper cualquier vínculo que los una con la organización que durante años les impuso la obligación de ser guerreros y aliados, en detrimento de sus derechos y vulneración de su condición de niños.

Tanto la aceptación de la reincorporación colectiva, como la falta de diseño e implementación de un Programa específico, evidencia que la recuperación y reconstrucción de la vida de los niños, niñas y adolescentes no son una prioridad para el postconflicto, craso error, porque la salud y bienestar de éstos impacta a corto, mediano y largo plazo en la construcción de la anhelada paz de Colombia.

Bibliografía

Blom, F.; Pereda Beltrán, N.: Niños y niñas soldados: consecuencias psicológicas e intervención, Anuario de Psicología, Universitat de Barcelona, vol. 40, nº 3, 2009.

Cohn, I.; Goodwin-Gil, G.: Child soldiers. The role of children in armed conflicts, Oxford University Press, Nueva York, 1997.

Mark, L.: Child soldiers. Care and protection of children in emergencies – a field guide, Ed. Save the Children, 2001.

Sedky-Lavandero, J.: Ni un niño solo en la Guerra. Infancia y conflictos armados, Ed. Icaria-CIP, Barcelona, 1999.

Wessels, M.: “Child soldiers”, The Bulletin of Atomic Scientists, vol. 53, nº6, november-december 1997.

Normativa y otros documentos

Ley 12 de 1991, de 22 de enero de 1991, Colombia.

Ley 1448 de 2011 (Ley de Víctimas y Restitución de Tierras), por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones, Colombia.

Decreto 2027 del 2016, del 7 de diciembre del 2016, Colombia.

Principios de Paría, 9 octubre de 1991. Adoptados por la Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas con la Resolución 1992/54, de 1992, reafirmada por la Asamblea General con la Resolución 48/134 de 1993.

Principios de Ciudad del Cabo sobre la Prevención del Reclutamiento de Niños en las Fuerzas Armadas y Desmovilización y Reintegración Social de los Niños Soldados en África, Ciudad del Cabo, 30 de abril de 1997.

Convenio número 182 de la OIT.

Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional.

Protocolo Facultativo de la CDN relativo a la participación de niños en los conflictos armados

Observación General Nº 14 (2013) sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial, CRC/CG/14.

Informe del Secretario General de Naciones Unidas presentado al Consejo de Seguridad sobre los niños y el conflicto armado en Sudán del Sur, S/2014/884, 11 de diciembre de 2014.

Centro Nacional de Memoria Histórica: “Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano”, Bogotá, 2017.



Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay¹

Claudia Pacheco, Rodolfo Elías, Patricia Misiego

Resumen

En este artículo se describen las pautas y prácticas de crianza en la primera infancia de diferentes culturas de contextos vulnerables. La investigación utilizó un abordaje cualitativo, específicamente de historias de vida y estudio de casos. La investigación cualitativa responde a los objetivos del presente estudio, en el que se ha buscado relevar y analizar las percepciones, creencias, valoraciones, expectativas y prácticas presentes en las comunidades (contextos seleccionados) respecto a crianza de niños y niñas durante los primeros años de vida (de 0 a 8 años).

Los resultados identifican diferencias en las familias en cuanto a las relaciones, vínculos con la familia, pautas y prácticas de crianza de diferentes contextos, que se pueden marcar situaciones particulares en lo que respecta a la relación de la familia con los servicios sociales. En todos los casos predomina la desinformación sobre los servicios y las dificultades de acceso.

Palabras clave: pautas y prácticas de crianza, primera infancia.

¹ “Las infancias reflejadas en diez historias de vida” fue un estudio realizado por Global Infancia para la Secretaría Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (SNNa), elaborado en el marco del Programa de Cooperación Técnica no Reembolsable, Fortalecimiento de las Políticas Públicas de la Niñez y la Adolescencia, que contó con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El equipo investigador estuvo conformado por: Rodolfo Elías Acosta, Claudia Pacheco, Johanna Walder, María Elena Cuevas, Patricia Misiego Telesca, Martha Benítez Ayala, María de Lourdes Gómez Sanjurjo y Mavyth González.

Abstract

This article describes the guidelines and child-rearing practices in early childhood contexts of different vulnerable cultures. The research used a qualitative approach, specifically life stories and case studies. The purpose of this paper is to show and analyze the perceptions, convictions, appreciation, expectations and present practices in communities (selected contexts) regarding child-rearing practices during the early years of life (for 0-8 years).

The results identify differences in families in terms of relationships, family ties, guidelines and child-rearing-practices from different contexts, situations can be marked with respect to the relationship between the family and social services. In all cases prevalent misinformation about services and access difficulties.

Keywords: guidelines and child-rearing practices, early childhood

Introducción

El conocimiento de las pautas, prácticas y creencias de crianza nos permite comprender, apoyar y mejorar el proceso de crianza, responder a la diversidad, respetar valores culturales, proveer continuidad durante tiempos de cambio; analizar los diversos cambios que vienen ocurriendo en la dinámica de las familias y comunidades: cambios en las funciones tradicionales de la familia, su estructura y funcionamiento, el papel de los hombres en la crianza, cambios en la visión de la niña y en la naturaleza del trabajo de la mujer, cambios en los patrones de migración y finalmente, analizar la presencia de valores vinculados a la “modernidad”: educación, salud, apoyos sociales no tradicionales, como es el caso de la tecnología (Evans y Myers, 1995).

En Paraguay, existe poco conocimiento sobre pautas y prácticas de crianza de contextos en situación de vulnerabilidad como ser las comunidades indígenas, afro descendientes, en asentamientos, zonas rurales o familias de personas con discapacidad, en especial en lo referente a los primeros años de vida.

Mustard (2006) afirma que “... el entorno social ejerce profundas influencias en la población en cuanto a salud, aprendizaje, comportamiento y competencia”. Es indiscutible que el desarrollo del niño o la niña se encuentra mediatizado por el contexto en que se efectiviza.

El entorno del niño/a afecta la manera en que las conexiones neuronales establecen relaciones. Por tanto, el contexto social ejerce una importante influencia en el desarrollo infantil y existen creencias y prácticas integradas a la cultura que son claves para promover el desarrollo. Las diferencias culturales en las pautas y prácticas de crianza son un aspecto clave para lograr este desarrollo integral, en forma pertinente.

Es necesario reconocer que la realidad multicultural de Paraguay influye en las pautas y prácticas de crianza según cada cultura, por lo que se deben visibilizar todos los sectores. La negación implicaría que esta diversidad se vería diluida en una cultura predominante, extraña a su realidad. Las poblaciones indígenas, rurales, afro descendientes, en situación de asentamiento, con niños(as) con discapacidad tienen características culturales propias y en los primeros años la noción de integralidad está en directa relación con la afirmación e identificación del niño y de la niña con su propio contexto cultural.

¿Qué son las pautas y prácticas de crianza?

El concepto de prácticas de crianza se refiere a las acciones, hábitos o costumbres que miembros de un colectivo social o una sociedad determinada realizan en relación a la atención y

al cuidado de sus niños y niñas. Estas costumbres o acciones se hallan inmersas en la vida diaria y generalmente no existe una conciencia o reflexión sobre dichas prácticas y plantea varios aspectos que deben ser analizados en detalle (Myers, 2000).

En un primer plano, la noción de crianza -que según autores como Myers, 2000; Aguirre, 2000; Aguirre & Duran, 2000 - hace parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres, madres y encargados/as en la formación de sus niños y niñas. Este fenómeno se sitúa en el campo de la interacción humana, en el marco de una relación interpersonal muy particular, caracterizada por el poder, el afecto y la influencia. Los adultos manifiestan su clara convicción que están ahí para cumplir una función de cuidado y orientación; o como se pensaba en otras épocas, para “domesticar, civilizar y domar” desde una perspectiva de autonomía y represión. Este concepto además involucra tres procesos psicosociales: las prácticas propiamente dichas, las pautas y las creencias.

El concepto de prácticas debe concebirse como acciones conectadas entre sí, que tienen un inicio y van desarrollándose según el tiempo. “Son comportamientos intencionados y regulados... es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permitan al niño reconocer e interpretar el entorno que le rodea” (Aguirre, 2000).

Un rasgo de las prácticas constituye el hecho de que en su mayoría son acciones aprendidas, tanto dentro de las relaciones de crianza en las cuales se vieron involucrados los adultos, o como referencia a comportamientos de otros “padres de familia”. Se podría decir, que son aquellas nociones, no muy elaboradas, sobre la manera como se debe criar a los hijos e hijas. Por lo tanto, la justificación de las prácticas de crianza depende de la cultura, del nivel social, económico y educativo de los padres.

Las prácticas se expresan en la forma particular para atender a situaciones o condiciones individuales (alimentación, afecto, llanto, necesidades especiales, entre otros). Según Aguirre (2000), esta relación de padres a hijos(as) no se manifiesta como un proceso en una sola vía, es decir, no se trata de un tipo de influencia que va de adultos a niños, sino que también, los niños ejercen influencia sobre la conducta de los adultos, lo que quiere decir que cuentan en cierto grado con la habilidad para reorientar las acciones de éstos. Estamos entonces, ante una relación de reciprocidad entre los participantes del vínculo. Por tanto las prácticas tienen una doble dimensión importante de reconocer: la influencia que ejerce el adulto sobre el niño o niña y la capacidad que tienen los niños y niñas de ejercer control sobre el comportamiento de sus padres, madres o encargados (Aguirre, 2000). Si bien estos dos aspectos son esenciales para entender las prácticas de crianza, considerando el propósito de este estudio el énfasis se dará en las características y comportamiento de padres, madres y encargados hacia el niño(a).

Respecto a la pauta, ésta tiene que ver con el canon que dirige las acciones de los padres, es decir, con el orden normativo que orienta al adulto hacia qué se debe hacer frente al comportamiento de los niños y niñas. Se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones hacia los niños. Según el mismo autor (Aguirre, 2000), es “el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. Por ello, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir, que no pueda modificarse en el transcurso del tiempo”.

La diversidad en las prácticas desde una cultura rural y una cultura urbana

Los objetivos del desarrollo del niño y la niña y los sistemas de valores y creencias que afectan a las prácticas de crianza tienden a variar según el origen de clase y la cultura. Las

cuestiones territoriales y geográficas constituyen factores relevantes a la hora de pensar en analizar la atención a la primera infancia desde un enfoque integral y de derechos.

Paraguay... es un país multiétnico, multicultural y multilingüe vinculados a la estructura de sus comunidades y ciudades y /o a su sistema de producción, uso de recursos naturales tecnología y relación de trabajo. (Demellenne y otros, sin año).

El análisis rural-urbano actual plantea una visión más dinámica de las dos realidades, donde todas han sufrido cambios importantes en su estilo de vida, valores, su vinculación con la tecnología de información y comunicación y se han diversificado en la producción de bienes y servicios. Todo esto, según Itzcovich (2010) llevó a una integración más funcional de lo rural y lo urbano.

Si bien es cierto que el factor geográfico es importante para el acceso a servicios, por diversas razones, el criterio demográfico resulta hoy insuficiente para la clasificación de las localidades.

Otros aspectos que influyen en la generación de una diversificación de estos contextos tiene relación con lo económico (migración por cuestiones de mayores ingresos, tipos de trabajo o empleo); distribución de la población en las comunidades; el nivel de alfabetización y educación, sobretodo de la madre; patrones familiares, en particular el papel y condiciones de la madre, entre otros.

Existen así áreas denominadas rurales pero que responden a una frontera ficticia, pues en realidad por sus condiciones, son urbanas: por la infraestructura vial tienen un flujo de personas, bienes y servicios que lo llevan a una diferente categoría (peri urbanas) (Itzcovich, 2010). Por otro lado, se identifican nuevos asentamientos, que debido a su dispersión, quedan a una distancia importante de los centros de servicios o cuentan con poca infraestructura para el acceso a los mismos.

Así, en los contextos mencionados, se observa con frecuencia como los miembros de una familia forman una unidad económica: trabajan y producen juntos para su bienestar. Cada miembro no busca tanto sus intereses particulares como el bien común del grupo. No se consideran contratos formales, y una misma familia brinda a sus componentes un sustituto de seguridad social.

Pero el principio de la ayuda mutua ya no se refiere a una familia extendida con todas sus ramificaciones, sino a una familia nuclear (Guttandin, 2007).

En esta diversidad de contextos se insertan las familias y, desde allí, establecen pautas y prácticas en la atención de niños y niñas. Estas particularidades generan modelos de familias que si bien presentan sus diferencias, plantean dinámicas con coincidencias importantes. Guttandin (2007) refiere que si bien, en las antiguas zonas rurales, la forma tradicional de organización familiar es la familia extendida (lazos familiares y vinculaciones con personas extrañas introducidas al sistema por medio del compadrazgo), en estas nuevas conformaciones territoriales, esto no necesariamente se observa.

El progreso de un asentamiento, por ejemplo, es acompañado por una reagrupación familiar: la mayoría de las familias, en la zona de reciente colonización, está integrada por padres e hijos.

A diferencia de este modelo de familia nuclear se encuentran también muchas madres solteras, pues, por lo general, es el hombre el que deja a su familia.

La expansión de una economía de mercado ha permitido a los campesinos percibir salarios fuera del ámbito familiar. La lealtad al grupo familiar se ve entonces disminuida, ya que mediante el trabajo asalariado, especialmente en los pueblos,

los que realizan changas se pueden independizar del sistema económico familiar. La economía de mercado, lenta pero extendida a las zonas rurales, despierta nuevas expectativas de consumo en los campesinos y condiciona el cambio de algunos de sus valores tradicionalmente familiares.

Sin embargo, Demellenne (2006) afirma que si bien la movilidad ha sido una estrategia de sobrevivencia de muchas familias paraguayas (migración a países con mayor oportunidad laboral, el trabajo por “changas”, en las cosechas); esto demuestra su capacidad de adaptación, pero provoca un debilitamiento en las estructuras sociales de las familias.

En otros casos, según Guttandin (2007), cuando ocurren separaciones temporales o permanentes, la familia nuclear se encuentra totalmente disgregada: los chicos viven con los abuelos y tías, hermanas mayores o incluso son cuidados por terceros (vecinos, madrinas).

Diversos contextos socioculturales, diferentes prácticas de crianza, pluralidad de “Infancias”

Un punto de partida de esta investigación fue el reconocimiento de la diversidad sociocultural del Paraguay y que la misma se refleja también en diferentes concepciones sobre la familia, la crianza y el desarrollo infantil. En esta investigación no hemos agotado todos los posibles escenarios (hemos optado por ciertos sectores, en especial, los que se encuentran en situación de pobreza), sin embargo hemos podido identificar diferencias en estas familias en lo que respecta a la relación con el entorno social y físico, en sus relaciones de pareja, la constitución, los vínculos con la familia y las pautas y prácticas de crianza.

Identificamos, por ejemplo, mayor vínculo comunitario en contextos rurales donde muchas decisiones se toman en la

comunidad y con un sentido de responsabilidad en la crianza que va más allá de las personas adultas de la familia a la que pertenecen.

Se pueden marcar situaciones particulares a cada contexto en lo que respecta a la relación de la familia con los servicios sociales. En todos los casos predomina la desinformación sobre los servicios y las dificultades de acceso. También se han encontrado diferencias en la crianza, en los juegos, en la alimentación, cuidado, higiene, entre otros.

Prácticas de crianza halladas:

Las historias de la investigación nos ilustran de diferentes formas sobre las prácticas de cuidado, alimentación, higiene, puesta de límites que ponen las personas encargadas de la crianza. Si bien se observan padres al cuidado de niños y niñas, en lo que respecta a los roles de género, en todos los casos la crianza está a cargo de las mujeres: las madres, las abuelas, tías, incluso hermanas. Ya desde pequeñas, las niñas empiezan a asumir mayor responsabilidad doméstica mientras los varones tienen más libertad de acción. También resalta el rol de las y los hermanas/os mayores en el cuidado de los más pequeños. Estos niños y niñas asumen conductas de autonomía desde los primeros años de vida.

En la alimentación se da una variedad de situaciones, donde por un lado se mantienen prácticas tradicionales, ligadas al ambiente rural y a la producción para el autoconsumo, con la inclusión de elementos que no siempre contribuyen a una nutrición adecuada. Otro hecho a destacar es que la mayoría de las madres se refirió a la lactancia materna como una práctica frecuente, que incluso se puede extender por varios años.

En lo referente a la puesta de límites, hay diferentes prácticas desde las que ponen mucho énfasis en el castigo físico, hasta aquellas que dan una amplia libertad de acción de los niños y niñas, y raramente los reprende o los limita.

En cuanto a los juegos, predominan las prácticas grupales con otros niños y niñas de la comunidad que incluyen actividad física y reglas.

Los juguetes están vinculados en las diversas historias analizadas, a los objetos que tengan a su alrededor- ramas, troncos, cajas y no necesariamente a objetos adquiridos. Esto promueve sin lugar a dudas el jugar a “como si” tan característico de las etapas evolutivas en las que se encuentran los niños y niñas de este estudio. Estas actividades generan capacidades para el juego simbólico e imitativo, al jugar a actividades cotidianas del entorno- limpiar, carpir, cocinar entre otras.



Claudia Pacheco
Formadora de docentes e investigadora
Global Infancia



Rodolfo Elías
Psicólogo e investigador
Instituto Desarrollo



Patricia Misiego
Formadora de docentes e investigadora
Instituto Desarrollo

Bibliografía

Aguirre-Dávila, Eduardo. (2000). Socialización y Prácticas de Crianza. En Aguirre, E. y Durán, E. Socialización: Prácticas de Crianza y Cuidado de la Salud. Bogotá. CES-Universidad Nacional de Colombia. Colombia.

Céspedes, Roberto. (2004). Familias y Pobreza en Paraguay. Trabajo presentado en el I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, 18 al 20 de septiembre, Caxambú-MGBrasil.

Charles, Leon. (1999). En UNICEF – UNESCO: Measuring the Impact: An Assessment of Progress in Early Childhood Education, Care and Development in the Caribbean. Jamaica. Lynda Quamina-Aiyejina.

Demellenne, Dominique. (2006). Contexto Sociocultural de la Educación Inicial. Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar. Asunción. MEC.

Evans, Judith y MYERS, Robert. (1995). Prácticas de crianza: creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran. Colombia, Universidad de La Valle.

Guttandin, F; Riquelme, L; Cáceres, M.R. (2007). Pobreza Campesina desde la Perspectiva de las Madres Beneficiarias del Programa Tekopora. GTZ, Asunción, UNFPA.

Itzcovich, Gabriela. (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. Cuaderno 5. Buenos Aires. CITEAL; IIPE – UNESCO; OEI.

Mustard, J. Fraser. (2006). Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la Experiencia – Bases científicas de la importancia del desarrollo de la primera infancia en un mundo globalizado. Toronto. The Brookings Institution.

Myers, Robert. (2000). “Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los diez últimos años y una mirada hacia el futuro”. Revista Iberoamericana de Educación - Número 22. OEI – Ediciones.

Myers, Robert. (2001). Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia: ¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad? (Adaptación). IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana. CELEP.

Rodríguez, Bell. (2010). Pedagogía y Diversidad. Cátedra Andrés Bello para la Educación Especial; Buenos Aires, Editorial Abril.



ARTÍCULO

XXI Congreso Panamericano por la Infancia (OEA)
Brasilia, diciembre 2014

Infancia y adolescencia: Violencia en general, tortura y castigos físicos, crueles o degradantes.

Medidas legislativas en América Latina y en el Caribe: eficacia jurídica y efectividad político-institucional

Wanderlino Nogueira Neto

Estudios sistemáticos buscan calificar, cuantificar y suministrar parámetros para que las políticas públicas, el acceso a la Justicia y la acción de las instituciones nacionales de defensa de derechos humanos se vuelvan eficientes jurídicamente y efectivos socio-políticamente en el combate a la violencia contra niños y adolescentes en Brasil, en las Américas y en el Caribe o en todo el mundo, especialmente en el combate a la violencia letal, a la tortura, a los castigos físicos, crueles o degradantes.

Las violencias infligidas y sufridas –ya sean los de orden moral, física o sexual– se dan en los ambientes más diversos –de acciones llamadas “disciplinarias” de las escuelas o instituciones de cobijo, a la intimidación y discriminación de los propios compañeros, coacciones en el trabajo, abusos en casa o situaciones de riesgo, como el tráfico y la pornografía, llegando a la violencia letal. Todas esas actitudes inhumanas forman parte del cotidiano de millones de niños y adolescentes en el mundo –y muy especialmente en las Américas y el Caribe.

Un reciente estudio oficial de las Naciones Unidas sobre el tema –bajo la coordinación del Relator Especial de la ONU, Paulo Sérgio Pinheiro, designado por el Secretario General de las Naciones Unidas– muestra lo siguiente:

*“La violencia aún prevalece en todos los países del mundo y está presente en cualquier cultura, clase, nivel de escolaridad, franja de renta y origen étnico. En varias regiones MN la violencia contra los niños es un fenómeno aprobado y, frecuentemente, legal”.
(Los itálicos son míos)*

Según el estudio mencionado en el campo general de la violencia contra niños y adolescentes, en por lo menos 106 países no se prohíbe legalmente el uso de castigos corporales en las escuelas; en 147 países no lo prohíben en instituciones asistenciales alternativas y solamente 16 países lo prohibieron en el hogar hasta hoy. En muchos países, la legislación se concentra en penalidades contra la violencia sexual o física practicada contra niños, no tomando en consideración la violencia psicológica ni medidas de prevención, recuperación y reintegración. A respecto de ello, dice PINHEIRO:

“Los esfuerzos para atacar la cuestión de la violencia contra niños son frecuentemente reactivos y concentrados en sus síntomas y consecuencias, y no en sus causas. Las estrategias tienden a ser fragmentadas y se asignan recursos insuficientes a medidas concebidas para atacar el problema. Además, los compromisos internacionales de proteger a los niños de la violencia frecuentemente no se traducen en medidas concretas a nivel nacional” (Los itálicos son míos).

Al plurimencionado Relator Especial no le alcanza con condenar a los practicantes de la violencia. Es necesario cambiar la mentalidad de las sociedades y las condiciones económicas y sociales subyacentes que la provocan. El referido

especialista sugiere que los Estados prohíban, por ejemplo, la pena de muerte y de cadena perpetua para menores de 18 años; que penalicen la práctica de castigos corporales; promuevan la capacitación sistemática de profesionales y legos que trabajen con niños; creen mecanismos seguros de denuncia y de recopilación de datos e investigaciones. Sugiere, además, que los servicios de asistencia médica, de educación y de prevención-asistencia social incluyan programas de visitas domiciliarias, orientación a los padres y programas de generación de renta para grupos desfavorecidos. Recomienda, finalmente, la reducción del número de los menores de 18 años mantenidos en instituciones judiciales y la reevaluación regular de las detenciones/ internaciones, así como el combate al trabajo infantil ilegal.

El derecho de los niños y adolescentes a ser protegidos y a estar al abrigo de todas las formas de violencia se encuentra consagrado en diferentes tratados internacionales adoptados en el ámbito de las Naciones Unidas, nombradamente en el Pacto Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) que, en su artículo 24º determina que (...)

«(...) cualquier niño, sin ninguna discriminación de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, propiedad o nacimiento, tiene derecho, de parte de su familia, de la sociedad y del Estado, a las medidas de protección que exija su condición de menor».

También la Convención contra la Tortura y Otras Penas o Tratamientos Crueles, Inhumanos o Degradantes protege al niño contra la tortura y otros tratamientos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

En su Comentario General Nº 17 (adoptado unos meses antes de la adopción de la Convención sobre los Derechos del Niño),

el entonces Comité de Derechos Humanos de la ONU afirmó que el artículo 24º del PIDCP dispone que:

“Los Estados Parte adopten todas las medidas económicas y sociales posibles con miras a reducir la mortalidad infantil y erradicar la mala nutrición ante los niños y evitar que las mismas estén sujetas a actos de violencia y tratamientos crueles e inhumanos, o que los niños sean explotados a través de la sujeción a trabajos forzados o a la prostitución, o de su utilización en el tráfico ilícito de estupefacientes o de otras formas”.

Sin embargo, en cualquier intervención o análisis en materia de amenazas y violaciones de derechos del niño, el punto de partida inevitable es la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño, que constituye –ni más, ni menos– el instrumento normativo internacional de Derechos Humanos que cuenta con mayor número de ratificaciones.

Según la CDC, los Estados Parte tienen el deber de presentar al Comité de los Derechos del Niño de la ONU *«informes sobre las medidas que haya adoptado para dar aplicación a los derechos reconocidos por la Convención y sobre los progresos realizados en el goce de esos derechos»*. Estos informes se presentan dos años tras la ratificación de la Convención por parte de un determinado Estado Parte y, desde entonces, de cinco en cinco años –actualmente con gran retraso por parte de los Estados Parte e incluso del Comité mismo.

El Comité de los Derechos del Niño (que integro desde mayo de 2013) está integrado por 18 peritos independientes, considerados de *«alta autoridad moral y de reconocida capacidad en el dominio abarcado por la Convención»*, siendo electos por la Asamblea-General de las Naciones Unidas – como lo fui yo, con una de las mayores votaciones en la historia del Comité, en diciembre de 2012, con apoyo tanto del Gobierno de Brasil, como de su sociedad organizada y de expertos internacionales en esa área.

El artículo 19º de la Convención aborda directamente la cuestión de la violencia contra el niño y determina que *“los Estados Parte tomen todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas adecuadas para la protección del niño contra todas las formas de violencia física o mental, daño o sevicia, abandono o tratamiento negligente; maltratos o explotación, incluso la violencia sexual, mientras se encuentre bajo la tutela de sus padres o de uno de ellos, de los representantes legales o de cualquier otra persona a cuya tutela haya sido confiado.»* El artículo 19º trata la cuestión de la violencia en general, habiendo otras disposiciones que abordan formas específicas de violencia y explotación de niños en situaciones especiales.

Como ya se refirió, todos los Estados Parte en la Convención tienen el deber de presentar informes relativos a la forma como están aplicando, a nivel interno, la Convención sobre los Derechos del Niño, debiendo estos informes indicar los factores y dificultades que impidan el cumplimiento, por parte del Estado Parte, de las obligaciones consecuentes de la Convención, y deben contener información suficiente para proporcionar al Comité una idea precisa de la aplicación de la Convención en dicho país.

Los informes periódicos deben incluir información que tome en cuenta las observaciones finales relativas al informe anterior del Comité sobre las áreas de preocupación identificadas por el mismo, así como las dificultades que puedan haber afectado la realización de dichas sugerencias o recomendaciones; las medidas adoptadas para proseguir las sugerencias y recomendaciones dirigidas por el Comité al Estado Parte; las medidas adoptadas para la difusión, tanto del informe anterior como de las observaciones finales presentadas por el Comité. Los informes de los Estados Parte se discuten en público, interviniendo los representantes de los Estados Parte y miembros del Comité. Al final del examen del informe, los miembros del Comité presentan sus Observaciones y

Recomendaciones Finales, que corresponden a su apreciación de los informes, así como de la discusión mantenida con los representantes de las delegaciones nacionales. En el documento final se realzan los aspectos positivos, los factores y dificultades que impiden la aplicación de la Convención, y los principales motivos de preocupación del Comité, así como un conjunto de sugerencias y recomendaciones dirigidas al Estado Parte.

En caso de que el Comité considere que determinadas materias necesitan mayores aclaraciones, se pide al Estado Parte información adicional: o sea, una denominada Lista de Preguntas. Por eso, el tenor de las Observaciones y Recomendaciones Finales se revela como un elemento de importancia fundamental con miras a evaluar la forma en que el Comité ha interpretado y analizado las disposiciones de la Convención, pero que también apunta a observar la evolución verificada en los Estados Parte en materia de realización de los derechos fundamentales, consagrados en la Convención.

Por lo tanto, me propongo ahora pasar en revista algunos Comentarios Generales referentes a los dispositivos de la Convención –algunas Orientaciones y Recomendaciones Finales individualizadas del Comité de los Derechos del Niño que abordaron la cuestión de la violencia, practicada contra niños y adolescentes, en especial los castigos físicos, crueles y degradantes, que nuestro Comité condena de modo perentorio.

Pretendo aquí subdividir en subespecies este tema de la violencia en general, teniendo, sin embargo, como corte horizontal, la violencia de los castigos físicos, crueles y degradantes que han aparecido como hipótesis pasibles de darse en las siguientes situaciones:

- A. violencia doméstica y familiar,
- B. violencia en la escuela, y
- C. violencia practicada en otras instituciones de atención

alternativa, destinadas nombradamente a adolescentes en conflicto con la ley.

Relativamente al primer tema –el de la **violencia doméstica y familiar**–, nuestro Comité ha mostrado su preocupación con las siguientes situaciones lamentables, constatadas en los 3 informes ordinarios sobre la situación de la infancia en cada Estado Parte en el mundo, es decir, (1) los informes de los Gobiernos en nombre de los Estados Parte, (2) los de las coligaciones nacionales de la sociedad organizada y (3) los de las oficinas locales del UNICEF. Así se observa y se lamenta, en síntesis:

- A. El hecho de que los castigos corporales sean legales y continúen siendo utilizados como método disciplinario;
- B. La inexistencia de legislación y programas específicos y apropiados que apunten a evitar y combatir los abusos sexuales;
- C. La inexistencia de una estrategia global que tenga como objeto poner una terminación a la violencia contra los niños en el seno de la familia;
- D. La práctica de la mutilación genital femenina;
- E. El hecho de que no exista una prohibición legal de los castigos corporales razonables en el seno de la familia;

Ante dichas constataciones, el Comité ha dirigido sistemáticamente las siguientes recomendaciones a los Estados Parte con miras a poner término a los casos de violencia en el seno de la familia, con posibilidades bien probables de letalidad:

- 1) Asegurar que todas las formas de violencia física y mental, maltratos y abusos, incluyendo castigos corporales y abusos sexuales en el seno de la familia, sean prohibidos por ley;
- 2) Adoptar medidas y políticas que contribuyan al cambio de actitudes en materia de violencia física y mental en el seno de la familia;

3) Revisar la legislación relativa al límite etario bajo el cual está garantizada una protección especial contra todas las formas de violencia;

4) Tomar en cuenta las recomendaciones del Comité, adoptadas en sus Días de Debate General sobre Violencia;

5) Asegurar servicios de apoyo, tales como de recuperación psicológica y de reintegración social, así como la prevención de la estigmatización de los niños, y que se refuercen los programas de rehabilitación y reintegración de los niños víctimas de abusos;

6) Promover la formación de docentes, policías, asistentes sociales, jueces y profesionales de la salud en la identificación, relato y tratamiento de casos de maltratos.

En lo que dice respecto al segundo tema, relativo a la **violencia en las escuelas**, el Comité ha mostrado preocupación por la existencia de las siguientes situaciones:

1) Maltratos a niños, incluyendo abusos sexuales, en las escuelas e instituciones;

2) Protección inadecuada de niños contra abusos –incluso contra abusos sexuales– en instituciones de atención durante el día.

3) Falta de estrategias completas.

4) Continuación del uso de métodos de disciplina inadecuados –incluso castigos corporales– en instituciones de enseñanza.

5) Falta de prohibición legal de la utilización de castigos corporales en las escuelas.

En este contexto de la violencia contra niños en la escuela, especialmente contra castigos físicos, crueles y degradantes, el Comité ha recomendado que:

- 1) Se prohíban todas las formas de violencia física y mental contra los niños, incluso castigos corporales y abusos sexuales, y que se promuevan formas positivas de disciplina;
- 2) Se adopten medidas y se creen mecanismos con miras a evitar las peleas entre alumnos;
- 3) Se adopten las medidas necesarias que apunten a asegurar que personas anteriormente condenadas por la práctica de crímenes contra niños no puedan trabajar en instituciones destinadas a niños;
- 4) Se asegure la inclusión de la educación en materia de derechos humanos en la currícula escolar;
- 5) Se asegure una prohibición de los castigos corporales en las escuelas y en otras instituciones;
- 6) Se adopten medidas destinadas a poner término a las peleas entre alumnos, a prestar una atención especial a la situación de los niños portadores de deficiencia y de los niños de origen extranjero.

En lo que concierne a la **violencia ocurrida en instituciones de atenciones alternativas, destinadas nombradamente a niños en conflicto con la ley**, el Comité ha expresado algunas preocupaciones con relación a esta materia, a saber:

- 1) Las grandes discrepancias entre la legislación nacional en materia de justicia juvenil y los principios y disposiciones de la Convención;
- 2) El elevado número de alegaciones de maltratos y tortura a niños por parte de agentes de la policía durante la fase que precede al juicio, como en las cárceles y otras instituciones;
- 3) El número creciente de personas con menos de 18 años que se encuentran detenidas;
- 4) La inexistencia de medidas adecuadas alternativas a la prisión;

- 5) La inexistencia o falta de claridad en cuanto a la edad de responsabilidad penal;
- 6) El hecho de que a veces los niños son detenidos o presos en establecimientos destinados a adultos;
- 7) El tratamiento inhumano dado a niños en hospitales psiquiátricos;
- 8) El número proporcionalmente elevado de niños de origen étnico, religioso, lingüístico y cultural distinto involucrados en procesos en el área de la justicia juvenil.

Según los términos de la regla Nº 73 de las Reglas de Procedimientos del Comité, este regularmente podrá, asimismo, elaborar **Comentarios Generales** basados en los artículos y disposiciones de la Convención, con el objetivo de promover su mejor aplicación y de asistir al Estado Parte en el cumplimiento de sus obligaciones en materia de elaboración de informes. Esta posibilidad se encuentra, además, consagrada en las reglas de procedimiento de otros Órganos de Tratados del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (Mujeres, Discapacitados, etc.) que tienen una larga tradición en la formulación de comentarios generales a los preceptos de las convenciones respectivas.

A pesar del interés y preocupación que ha demostrado por la cuestión de la violencia contra niños, el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño aún no ha adoptado ningún Comentario General sobre la cuestión de la violencia. Sin embargo, en cinco Comentarios Generales que ya ha adoptado sobre otras temas abordó algunas dimensiones de la violencia contra niños, transversalmente.

Asimismo, de acuerdo con la regla n.º 75 de las Reglas de Procedimiento del Comité, este nuestro órgano puede también dedicar una o más reuniones de sus sesiones regulares a un artículo específico de la Convención o a un asunto conectado a ella. Por lo tanto, el Comité dedicó, en el 2000 y en el 2001,

dos días de Debate Temático a la cuestión de la violencia contra niños. En el 2000 los debates se centraron en el sub-tema de la “Violencia Estatal contra los Niños”, y en el 2001 en el sub-tema de la “Violencia contra los Niños en el seno de la Familia y en la Escuela”. Uno de los resultados de esos dos días de debate temático consistió en la recomendación efectuada por el Comité en el sentido de que se pidiese al Secretario-General de las Naciones Unidas, a través de la Asamblea-General, la realización de un estudio internacional sobre la violencia contra niños. El Comité subrayó que este estudio debía ser tan “completo e influyente” como el estudio de 1996 de las Naciones Unidas sobre el impacto de los conflictos armados en los niños, también conocido como “Estudio Machel”, por haber sido llevado a cabo por la Dra. Graça Machel, de Mozambique.

Finalmente, cinco altos especialistas sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas se pronunciaron sobre el tema de la violencia contra niños en el mundo: Kyrsten Sandberg, Presidenta del Comité de los Derechos del Niño; Marta Santos Pais, Representante Especial del Secretario-General de la ONU sobre la Violencia contra Niños; Leila Zerrougui, Representante Especial del Secretario General de la ONU para Niños en Conflictos Armados; Najat Maalla M’jid, Relatora Especial sobre la venta y prostitución de niños y pornografía infantil de la ONU; y Susan Bissell, Coordinadora Jefa para la Protección del Niño de UNICEF. Estos sugirieron a los gobiernos del mundo incluir (...)

“(...) la protección de los niños, niñas y adolescentes en sus agendas de desarrollo a partir de 2015 para efectivamente combatir todas las formas de violencia, prevenir los crímenes contra ellos y llevar ante la justicia a los responsables de la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes, el reclutamiento y el uso de los niños en conflictos armados”. (...) “Cada día, millones de niños/as sufren de negligencia, violencia, abuso y

explotación en casa, en las escuelas, en las instituciones y en la comunidad. La tolerancia social de ciertas formas de violencia y explotación, las condiciones de vida difíciles, en particular la pobreza, ponen a los niños/as en un riesgo adicional. Aunque el alcance real de estos fenómenos desafortunadamente no se puede determinar, pues la mayoría de los casos se quedan sin reportar, nosotros estamos conscientes de las difíciles situaciones por las que atraviesan incontables niños/as alrededor del mundo”– recalcaron los expertos. El actual borrador para las Metas del Milenio no ha incluido su protección apropiadamente, siendo la promoción y la protección de los derechos del niño/a inherentes al desarrollo de las sociedades. Es imperativo que la agenda post 2015 incluya una meta aparte para proteger al niño/a, con objetivos adaptados a diferentes contextos y países. Ningún país está libre del flagelo de la violencia, del abuso y de la explotación de los niños”, dijeron los expertos.”Si no se destierra la violencia, el desarrollo no se puede alcanzar plenamente”. (...) “La seguridad de cada niño y niña no se puede ignorar. Los niños /as privados de los cuidados de una familia en casa, o cuando están como cabeza de una familia, en instituciones y en la calle muchas veces sufren de abuso, explotación y negligencia, además de tener que luchar para cubrir sus necesidades básicas. Niños y niñas de los grupos estigmatizados y minoritarios son aún más vulnerables a todo tipo de violencia, La agenda post 2015 debería asegurar que cualquier llamado para una inversión más fuerte en los programas de protección social tome en cuenta los servicios básicos para apoyar a las familias a cuidar y proteger a sus hijos, prevenir el abuso y la negligencia y apoyar a los niños y niñas en sus necesidades de asistencia y cuidado alternativo. El establecimiento y el refuerzo de los programas de los sistemas de protección del niño/a como maneras inclusivas, sostenibles y debidamente fundadas y

coordinadas para proteger los niños/as, abordando las necesidades más específicas de ciertos grupos de niños/as y adolescentes, debería ser un denominador común. La agenda de desarrollo post 2015 debería enfocar las desigualdades que elevan el riesgo para ciertos niños/as de experimentar abuso y explotación, nombrando también las causas de raíz y los factores que generan estos fenómenos. La agenda post 2015 debería asegurar la rendición de cuentas por parte de los gobiernos en relación a sus obligaciones de proteger a los niños/as, a través de procesos domésticos y a través de mecanismos regionales e internacionales. La lucha contra la corrupción y la impunidad debería estar en el corazón de estos mecanismos de rendición de cuentas.”

El 20 de noviembre de 2013, Día Universal del Niño, los cinco expertos mencionados destacaron la necesidad crucial de que los gobiernos locales y la comunidad internacional asignen recursos para la protección de niños y adolescentes contra toda y cualquier forma de violencia. Estos recursos financieros, personales y materiales, deben cubrir la protección en todas sus dimensiones, incluyendo emergencias en respuesta a catástrofes y conflictos, recuperación y rehabilitación, y monitoreo por medio de indicadores especiales para la protección del niño.

Más concretamente y de modo bien localizado regionalmente, en América Latina y en el Caribe, la situación se presenta así –según datos de UNICEF, de ANDI y de *Save the Children* - Suecia: El informe de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) registra que solo 24 países a nivel mundial prohíben los castigos físicos legalmente, y de ellos solo unos pocos son miembros de la Organización de los Estados Americanos (OEA): Uruguay, Venezuela, Brasil y Costa Rica.

En la publicación Situación Mundial de la Infancia 2007, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF

– apunta que todos los años 275 millones de niños y niñas de todo el mundo sufren violencia doméstica y padecen las consecuencias de una turbulenta vida familiar. En el propio hogar se pueden identificar diferentes tipos de violencia, como la física, generada al aplicarse castigos corporales; la verbal y psicológica, manifestada por palabras ofensivas, insultos, humillaciones, gritos y denuestos; y la violencia sexual contra niños y adolescentes, que consiste en practicar conductas sexuales, ya sea mediante amenazas, agresión física o chantaje emocional.

Ya en la mayoría de los países de América Latina, según la organización *Save the Children* - Suecia, la magnitud del problema del maltrato infantil no está suficientemente visible. Las estadísticas que describen la violencia física contra niños y niñas corresponden a fuentes de información parciales, una vez que en ninguno de esos países existen datos oficiales desglosados y confiables que cuantifiquen las diferentes intervenciones de instituciones públicas y privadas que tratan a las víctimas infanto-juveniles.

La eficacia del castigo físico disminuye con el tiempo, y el grado de severidad debe que ser aumentado sistemáticamente. El castigo corporal contra niños y adolescentes puede causarles no solo lesiones, sino daños permanentes e incluso llevarlos a la muerte. Actitudes extremas como esas constituyen el maltrato infantil, una forma distinta de castigo físico. En los Estados Unidos, una revisión de 66 casos de maltrato infantil concluyó que tanto el abuso como el maltrato se dan, la mayor parte de las veces, como “*una extensión de acciones disciplinarias que, en algún momento, y de a poco, cruzan la línea que separa el castigo corporal autorizado del maltrato infantil no autorizado*”.

El informe mundial sobre Violencia y Salud de la Organización Panamericana de Salud, divulgado en 2003, investigó pruebas de que enfermedades importantes de la edad adulta –entre ellas la cardiopatía isquémica, el cáncer, la enfermedad pulmonar crónica, el síndrome de intestino irritable y la

fibromialgia– pueden estar relacionadas con experiencias de maltrato durante la infancia. En casos extremos, ser golpeado cuando se es pequeño puede traer, además, consecuencias más graves para la salud, como trastornos siquiátricos y comportamiento suicida.

Según una investigación realizada por el profesor Murray Straus, de la Universidad de New Hampshire, en Estados Unidos, niños y niñas castigados físicamente presentan, después de cuatro años, un coeficiente intelectual bajo, en comparación con los que nada sufrieron. En el grupo más joven, los niños que no fueron golpeados presentaron 4 puntos más en su coeficiente de inteligencia que los niños que fueron castigados físicamente. En el grupo de niños entre los 5 y 9 años de edad, aquellos que no fueron golpeados tuvieron 2.8 puntos más en su coeficiente intelectual que los que sufrieron castigos físicos, tras cuatro años.

Ya un informe elaborado por profesionales de la Universidad de Michigan, en Estados Unidos, destacó que el castigo físico pone en riesgo a los niños, generando problemas de salud mental y comportamiento antisocial. Los castigos corporales no mejoran la conducta de los pequeños, como se piensa. Por el contrario: las víctimas tienden a perder la concentración en los estudios y aumentan sus posibilidades volverse personas agresivas, competitivas y con predisposición a desarrollar, en el futuro, relaciones violentas.

Según Márcia Oliveira, oficial de Programa para América Latina y el Caribe de *Save the Children* - Suecia, la temática de los castigos físicos en Brasil ya ha sido vista con mucha resistencia. Pero fue desde 2005 que comenzó a surgir una adhesión por parte de algunos grupos locales, probablemente como reflejo del movimiento internacional que se estaba configurando.

“La violencia punitiva en Brasil comenzó con los esclavos, después con la mujer. La mujer luchó mucho contra eso y ni en las relaciones se permite más ningún tipo

de agresión, principalmente después de la ley María da Penha. Incluso con los animales se prohíbe el uso de la violencia; en los circos hay todo un cuidado, una exigencia a ese respecto. Apenas con los niños continúa siendo permitida la violencia física. Tenemos que saltar esta etapa de la misma manera, más aún cuando lo que sustenta esta práctica es el mito de la validez del castigo con finalidad de educación”...

El Informe sobre Castigo Corporal y los Derechos Humanos de los Niños y Adolescentes, elaborado por la Relatoría sobre Derechos de la Infancia, de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos (OEA), reconociendo la gravedad y la seriedad de la práctica del castigo corporal contra niños, produjo un documento con el fin de

“(...) recomendar a los Estados acciones concretas para avanzar integralmente en la protección de los derechos humanos infanto-juveniles”.

Se trata de medidas destinadas a la erradicación de los castigos corporales contra niños y adolescentes. Con relación a las medidas legislativas, el informe mencionado entiende que:

“Por medidas legislativas dirigidas a proteger a los niños contra el castigo corporal, la Comisión comprende tanto la revocación de normas que explícitamente autorizan la práctica del castigo corporal a menores de 18 años, como la eliminación de criterios de “corrección comedia” que en muchos países aún forman parte de las reglamentaciones correspondientes a la institución de la patria potestad, así como la adopción de normas que explícitamente prohíban el castigo corporal”.

A su vez, la Corte Interamericana de Derechos Humanos de la OEA, en San José de Costa Rica, sostuvo que una de las obligaciones del Estado para proteger a los niños contra

los maltratos se refiere a la adopción de medidas positivas. Además, la Corte consideró que

“ los Estados tienen, de acuerdo con el artículo 2 de la Convención Americana, el deber positivo de adoptar las medidas legislativas que son necesarias para garantizar el ejercicio de los derechos reconocidos por la Convención; con mayor razón tienen el deber de no expedir leyes que desconozcan esos derechos u obstaculicen su ejercicio, y el de suprimir o modificar las que tengan estos últimos alcances.”

En el mismo sentido, el Tribunal señaló en varios casos que el deber general del artículo 2 de la Convención Americana implica la adopción de medidas en dos vertientes: por un lado, la supresión de las normas y prácticas de cualquier naturaleza que violen las garantías previstas en la Convención; por otro, la expedición de normas y el desarrollo de prácticas conducentes a la observancia de dichas garantías. Además, la adopción de esas medidas se hace necesaria cuando hay evidencia de prácticas contrarias a la Convención Americana en cualquier materia.

La Comisión de la OEA observa con preocupación que, aunque en muchos países de la región existan leyes que protegen los niños y adolescentes contra la violencia física y los maltratos, tales normas no garantizan un ámbito de protección adecuada para que los niños no sean víctimas de castigos corporales. Así, desde una perspectiva general, los Estados deberían proteger en forma absoluta la dignidad y la integridad de los niños y adolescentes.

Tampoco es posible admitir que, ante la aceptación social generalizada respecto de la tolerancia en cuanto a la violencia en general contra niños y adolescentes, y ante la permisividad ante el castigo corporal, los Estados permanezcan inertes.

Por otro lado, es imperativo que los Estados prohíban explícitamente el castigo corporal. En particular, por dos

razones: primero, porque visibiliza el reconocimiento de la práctica del castigo corporal como una forma de violencia y una violación de derechos humanos, la cual tiene un efecto absoluto en la conducta de los agentes públicos. Segundo, porque, aunque el objetivo de la prohibición no sea penalizar la conducta de los padres en el ámbito privado, lo importante es reconocer que la prohibición legislativa constituye una referencia para la actuación de los agentes jurídicos encargados de implementar el derecho interno, a fin de asegurar protección cuando se trata de casos de menores de 18 años que alegan ser víctimas de castigo. Además, la experiencia de otros países que ya siguieron el proceso de combate al castigo corporal contra niños permite argumentar a favor de la necesidad de contar con una prohibición explícita de esta forma de violación de los derechos humanos de los niños.

En lo que se refiere a nuestra Región, la CIDH constata que han transcurrido casi tres años desde la presentación del Estudio Mundial sobre Violencia contra la Infancia, que exhortó a los Estados a prohibir la tortura y los castigos corporales, crueles y degradantes contra niños y adolescentes hasta 2009, y solo unos pocos del total de Estados miembros de la Organización de los Estados Americanos adoptaron leyes que prohíben explícitamente esas formas de violencia contra niños y adolescentes.

En forma complementaria, la adopción de las medidas legislativas mencionadas requiere, para que sea válida, que los Estados proporcionen orientaciones para su aplicación, como, por ejemplo, la difusión de todas esas normas jurídicas y la implementación de los mecanismos político-institucionales de promoción y protección de los derechos humanos especiales de niños y adolescentes.

¡Por supuesto que debemos sostener –en nuestra Región especialmente– la necesidad de que se aprueben urgentemente medidas legislativas de prevención y combate a la violencia, como se ha dicho hasta ahora! Sin embargo, tenemos que ir

un poco más allá, pautando entre nosotros la discusión más profunda sobre la **eficacia jurídica** de las leyes de marras y la **efectividad sociopolítica** de esas mismas leyes, ya que no nos interesan “leyes muertas”, sin eficacia y efectividad, o sea: leyes que el pueblo llama “leyes que no salen del papel”.

Ante eso, quedan las preguntas –para mí, centrales en esta nuestra discusión sobre violencia y medidas legislativas:

- *¿Por qué legislaciones reconocidas como avanzadas, que buscan regular de la mejor manera posible las relaciones humanas y al mismo tiempo pretenden funcionar como vector en la evolución del pensamiento y la práctica colectivos, muchas veces dan la impresión de ser “ineficaces” (fenómeno jurídico) y/o “inefectivas” (fenómeno metajurídico)?*

- *¿Por qué, por ejemplo, muchas leyes de protección integral de la infancia y adolescencia en las Américas y en el Caribe han dado esa falsa impresión a grandes segmentos de la opinión pública, incluso décadas después de sus promulgaciones?*

Comoquiera que sea, la aplicación defectuosa o la baja aplicación de una ley pueden llevar a sus destinatarios a la idea de que aquella determinada legislación es inadecuada social y éticamente, perdiendo esa norma –consecuente y paulatinamente– efectividad político-institucional y eficacia jurídica. A los efectos de este análisis y evaluación, deberá considerarse que la efectividad político-institucional de una ley en tesis resulta:

- de su capacidad real de provocar una cadena de reordenamientos normativos consecuentes y satisfactorios, a nivel local (estadual y municipal), con la edición de leyes y normas reglamentarias específicas, a partir de las normas generales del Estatuto, por ej.;
- de su capacidad real de disparar un proceso irreversible de reordenamiento institucional, donde la máquina del Estado, a niveles federal, estadual y municipal, se

adecue al nuevo paradigma político-jurídico, con la implantación e implementación/fortalecimiento de servicios/actividades y programas/proyectos públicos, responsables por la satisfacción de las necesidades básicas de niños y adolescentes, a través de la promoción y defensa de los derechos correspondientes;

- de su capacidad real de llevar a un flagrante mejoramiento de la atención pública directa a dichas necesidades y derechos, que resulte en la calificación de la demanda y del servicio público.

Asimismo, para este análisis y evaluación de las medidas legislativas de protección contra todas las formas de violencia contra niños y adolescentes (especialmente la tortura, los maltratos y los castigos físicos, crueles y degradantes), se deberá considerar que la eficacia jurídica de una ley resulta:

- de su aplicabilidad a casos concretos;
- de su imperatividad, impositividad y coercitividad;
- de la imprescindibilidad y exigibilidad de los derechos que ella reconoce, constituye y asegura.

El Derecho solo “elaborado”, en cuanto “enunciado juicio de valor”, aún no es el Derecho: es del todo impotente, está “desarmado”. El Derecho es lo que hace de él su proceso de producción en lo concreto. El Derecho es eficacia en cada acto de su producción; y se concreta con su aplicación.

A su vez, las leyes traen en sí el germen de la ineffectividad político-institucional y de la ineficacia jurídica cuando les falta, en primer lugar, legitimidad social. Ello ocurre, por ejemplo, cuando esas normas jurídicas son otorgadas, cuando la producción del Derecho se hace de manera heteronómica, provocando un estado de anomia, de resistencia y desrespeto al orden jurídico puesto, es decir: al derecho positivo estatal vigente.

Igualmente, las leyes traen inherentemente el germen de la ineffectividad político- institucional y de la ineficacia jurídica cuando se limitan a establecer solo principios programáticos, conceptos abstractos, y cuando no prevén instrumentos que tornen operativa su implementación (mecanismos y espacios públicos), es decir: cuando no permiten la construcción de un sistema de garantía de los derechos.

Cuando no traen eso, los textos normativos también son portadores de su propia ineffectividad político-institucional e ineficacia jurídica cuando contienen, igualmente, el germen de la “sobrecarga”, es decir: cuando el Derecho trae más “mundo exterior” hacia dentro de sí mismo que lo que es capaz de soportar. Una “sobrepolitización y una sobresocialización de la norma jurídica” –un exceso. El Derecho no existe para “crear mundo exterior”, sino para normatizar las conductas sociales vividas en ese mundo exterior a sí mismo, desde una utopía de determinados valores.

En conclusión: cabe reconocerse mínimamente que hoy se está viviendo un tiempo de transición paradigmática: la emancipación social de segmentos sociales en desventaja; entre ellos, los niños y los adolescentes. Eso es una aspiración obvia, anhelada y en proceso de construcción. Un valioso instrumento de mediación y de contra- hegemonización puede ser la lucha por los Derechos Humanos. En ese sentido, se hace necesario construir una contra-hegemonía jurídica en favor de los intereses, necesidades y deseos de los niños y adolescentes, tornada, a partir de allí, derechos y libertades fundamentales jurídicamente exigibles.



Wanderlino Nogueira Neto

Fue miembro del Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, con un amplio apoyo en reconocimiento a su trayectoria en defensa de los derechos de los niños.

Licenciado en Derecho, especializado en criminología y la sexología forense. Sus áreas de especialización incluyeron el derecho internacional público, las relaciones entre el derecho y la innovación tecnológica y los Derechos Sexuales y Reproductivos.

Obras para la Defensa de Brasil para Niños Sección Internacional. Fue Fiscal General del Ministerio Público del Estado de Bahía y profesor de la Universidad Federal de Bahía.

Más derechos
para más gente



nosotros también
tenemos derechos

