



# infancia

Boletín 10

Diciembre 2020

Luis Almagro  
Secretario General - OEA

Néstor Méndez  
Secretario General Adjunto - OEA

Lolis María Salas Montes  
Presidenta - Consejo Directivo del IIN

Teresa Martínez  
Vicepresidenta - Consejo Directivo del IIN

Víctor Giorgi  
Director General – IIN

Daniel Claverie  
Coordinación de Contenidos – IIN

Ingrid Quevedo  
Comunicación – IIN

Sara Cardoso  
Caterina Pertusso  
Diseño– IIN

Edición Diciembre 2020





*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.*

Los conceptos expresados en esta publicación son responsabilidad de cada autor.  
El IIN se complace en habilitar este espacio de intercambio y reflexión con la región.



# ÍNDICE

Prólogo.....	9
Los caminos de la ciudadanía infanto-juvenil en Brasil. Fragmentos Históricos .....	12
Aciertos y Desaciertos ante el ejercicio del Derecho del Niño a ser Escuchado en el ámbito Judicial .....	29
Construcción discursiva de la niñez.....	41
La (Des)institucionalización de niñas, niños y adolescentes. Avances y desafíos del Estado Mexicano.....	57
El poder coactivo de la deuda: La migración y deportación de jóvenes indígenas.....	68
Humanizar desde la inmediatez de los cuerpos. Infancias y educación, territorios de transformación social. ....	78
La situación de niñas, niños y adolescentes institucionalizados. Relato sobre una realidad negada en México .....	93
El derecho es y debe ser de la niñez: apuntes para la reflexión sobre la configuración del deporte como derecho humano.....	101
El Modelo CENDI del Frente Popular “Tierra y Libertad”: 30 años de lecciones en la transformación social de poblaciones vulnerables en Nuevo León, México .....	116









## Prólogo

Victor Giorgi  
Director General - IIN

Una vez más, tenemos la satisfacción de entregar a nuestros lectores una nueva edición del Boletín IINfancia, publicación oficial del IIN - OEA. En esta oportunidad se trata del N.º 10, lo que da cuenta de la continuidad y regularidad con la cual durante cinco años hemos sostenido esta publicación. Continuidad que implica un esfuerzo de parte del equipo técnico del IIN, pero que solo ha sido posible gracias a la constancia de la producción de los colegas que, desde diferentes países con sus múltiples formaciones y miradas, han dado contenido a estas diez entregas.

Como es habitual este boletín incluye trabajos sobre diferentes temáticas siempre asociadas a la “agenda de derechos” de la región: institucionalización, participación, niñez migrante, la necesidad de repensar la educación avanzando hacia la integralidad; sin dejar a un lado la mirada histórica acerca de la implementación de políticas con perspectiva de derechos y

la representación social de la niñez que impregna los vínculos intergeneracionales.

Nos encontramos en un momento especialmente crítico para América y el mundo. El COVID-19 y sus “efectos secundarios” han alterado la vida social en todos los aspectos, impactando muy especialmente a la niñez y adolescencia.

Los artículos compilados no hacen referencia explícita a este tema, sin embargo, desde el IIN, estamos cada vez más convencidos que, en la realidad de las Américas, el COVID-19 ha funcionado como un reactivo que tiñe y visualiza aspectos hasta el momento menos evidentes. Los problemas relacionados a las diferentes formas de vulneración de derechos, las inequidades, las violencias reales y simbólicas derivadas del adultocentrismo, el drama de las migraciones y la fragilidad de los sistemas de protección, han estado siempre presentes en la región más inequitativa y violenta del planeta.

Organismos internacionales pronostican para el 2021 una reducción del PBI promedio del 8%. Más allá de la incertidumbre y los límites de la futurología, parece evidente que vienen años de retracción y pobreza. Si esta disminución se distribuye como ha sido tradicionalmente el reparto de la riqueza y la pobreza en la región, caerá irremediablemente sobre las espaldas de los niños, niñas y adolescentes de los sectores más vulnerables, es decir, la mayoría de la niñez del continente.

En consecuencia, habrá más pobreza, mayor vulnerabilidad, fragilización de las familias y deterioro de las capacidades comunitarias, así como también menos recursos de los Estados para asumir su rol de garantes de derechos.

Ya existen indicadores de que las “urgencias” favorecen la implementación de acciones puntuales, sobre focalizadas y centradas en las “necesidades primarias”, configurando así

una regresión de una perspectiva de derechos -construida con mucho trabajo por más de tres décadas- a políticas paliativas de necesidades.

En este contexto, como en otros momentos difíciles de nuestro continente, debemos defender los intercambios, la convergencia de esfuerzos, el pensamiento, la actitud crítica y, reafirmar a la Convención sobre los Derechos del Niño y sus principios como guía para la acción.

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized, cursive name followed by a long horizontal stroke.



# Los caminos de la ciudadanía infanto-juvenil en Brasil. Fragmentos Históricos

Por Antonio José Angelo Motti

“Niñas, niños y adolescentes: ¿qué experiencia de vida estamos ofreciéndoles hoy, en este presente que un día será su pasado modelista?”<sup>1</sup>

La citación anterior, ricamente traída por uno de los más brillantes iluminadores y redactores de la legislación nacional que encarna la Doctrina de la Protección Integral, incita a ponderar sobre cómo se comportan nuestras tradiciones contemporáneas en la dirección de tornar efectivos los principios estatutarios, y además: qué pasado estamos construyendo: ¿un pasado organizado en tradiciones que garantizan, promueven y defienden derechos humanos de niñas y niños, o un pasado que, reproduciendo tradiciones anteriores, se organiza en prácticas que ignoran, menosprecian y violan derechos humanos de niñas y niños?

La historia del niño brasileño debe ser visitada, reflexionada y, por encima de todo, revelada en las dinámicas de esa larga trayectoria, pues, por cierto, ofrecerá información para que se

<sup>1</sup> Edson Seda, Abogado, educador, miembro de la Comisión redactora del Estatuto, texto extraído de la obra Construir o Passado, Editora Adês, Campinas, 1993, edición revisada por el autor 2018.

comprendan mejor las razones del gran distanciamiento entre la realidad y lo que está establecido en el conjunto de normas legales que apuntan a que la ciudadanía infantil sea efectiva.

Durante la década de los noventa, Brasil y muchos países han pasado por la experiencia del surgimiento de profundos cambios en la comprensión del significado de la infancia, dando origen al llamado reconocimiento de la niña, niño y el adolescente como personas plenas de derechos – como sujetos de derechos. Reconocidos como personas en una condición de desarrollo propia de sus edades. En ese sentido surge el principio de la prioridad absoluta en la atención a los derechos de la población.

## **Fragmentos de la historia**

Los caminos históricos de la infancia en Brasil están permeados por privaciones y omisiones, destacando las situaciones marcadas por maltratos, violaciones sexuales, mortalidad, miseria, hambre, abandono, esclavitud, etc.

Las primeras acciones dirigidas a corregir esa situación estuvieron a cargo de los Jesuitas, en un modelo europeo que mucho se diferenciaba de la realidad de la niña y el niño que vivían en el Brasil Colonia, lo que trajo serias dificultades a la adaptación de las mismas a la propuesta pedagógica jesuítica. Para los Jesuitas, “La infancia es percibida como momento adecuado para la catequesis porque es también un momento de unción, iluminación y revelación [...] Momento visceral de renuncia de la cultura autóctona de las niñas y niños indígenas” (Del Priori, 1995, citado en Passeti s/a, p. 4).

Según Neto, en el siglo XVIII: “[...] un estruendoso número de bebés abandonados eran dejados por sus madres por la noche, en las calles sucias. Muchas veces eran devorados por perros y

otros animales que vivían en las cercanías o victimados por las intemperies o por el hambre.” (Neto, 2000, p. 107).

Como solución a esa situación considerada caótica, se instaló en la Colonia la llamada Rueda de los Expuestos. Según Passeti, “ [...] la primera se abrió en la Santa Casa de Misericordia, en Salvador, el año 1726. Aún en el período colonial se estableció una segunda y última rueda en Recife. Esas ruedas siguieron funcionando incluso después de la independencia del Brasil. En 1825 se instaló otra rueda en la Santa Casa de Misericordia de San Pablo” (Passeti, s/a, p. 10).

Esta rueda era una especie de dispositivo en donde quien deseara hacerlo ponía los bebés abandonados. Presentaba una forma cilíndrica, dividida a la mitad, que se fijaba en el muro o en la ventana de la institución. El bebé se ponía en una de las partes de ese mecanismo, que tenía una abertura externa. Después, se giraba la rueda hacia el otro lado del muro o la ventana, permitiendo el ingreso del niño y la niña hacia dentro de la institución. Prosiguiendo el ritual, la persona que había traído al niño o la niña tiraba de una cueredita con una campanilla para avisarle al vigilante o a la ruedera esa llegada, e inmediatamente se retiraba del lugar. (Passeti, s/a, p. 9).

Según los registros oficiales, el niño o la niña pequeños fueron por primera vez objetos de normativización legal de parte de sus intereses con el advenimiento de la Ley del Vientre Libre, instituida en 1871 - Ley nº 2.040. En sus artículos 1º y 2º, aseguró que los hijos nacidos de esclavos serían personas libres, así como prohibió la venta de niñas o niños con edad inferior a 12 años.

Durante los siglos XVIII y XIX, la titularidad de las acciones de “amparo” a las niñas y niños estuvo a cargo de las Santas Casas de Misericordia y de las acciones de algunas parroquias, en

especial en las metrópolis de Rio de Janeiro y São Paulo. En 1911, el Gobierno de la República creó el Instituto *Sete de Setembro* en la Capital de la República, con la finalidad de recoger y atender a las niñas y niños abandonados en las calles de la ciudad, así como a aquellos involucrados en delitos, siendo ese el precursor de las acciones oficiales del Estado Brasileño, que se transformó posteriormente en el Servicio de Asistencia al Menor (SEAM), de 1941, que, a su vez, dio origen a la FUNABEM, en 1964.

Debido a sus prácticas excluyentes y represivas, heredadas del Instituto que lo antecedió, el SEAM tuvo a la sociedad carioca como opositora durante toda su existencia, hasta 1964, cuando se estableció la Política Nacional de Bienestar del Menor (PNBEM), ejecutada por la Fundación Nacional de Bienestar del Menor (FUNABEM). La PNBEM tenía carácter nacional. El Instituto *Sete de Setembro*, el SEAM y la FUNABEM surgieron como integrantes del Ministerio de Justicia, siendo la última transferida al Ministerio de Seguridad Social desde 1972 hasta 1986.

En el ámbito del Sistema de Justicia, solo en 1923 se creó en el país el primer Juzgado de Menores, que, entre otras tareas, tuvo la misión de traer a la legislación brasileña la Doctrina de la Situación Irregular, consumada en 1927 en el primer Código de Menores, conocido como Melo Mattos.

Con las constituciones aprobadas por Vargas, el Código sufrió pequeñas alteraciones, aunque prevaleció en su esencia hasta 1979, cuando Brasil aprobó el Código Cavaliere, su segundo Código de Menores Brasileño, inspirado aún en la misma doctrina, aquí inaugurada en 1927, aún cuando en ese período en el mundo regían la Declaración de los Derechos del Niño de 1924, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y la Declaración Universal de los Derechos del Niño de 1959.

Curiosamente, en ese año de 1979 la ONU instituía, por provocación de Polonia, un Grupo ad hoc para que durante diez años recorriera todos los territorios del planeta con miras a la construcción del Texto Base para la Convención Internacional de los Derechos del Niño, con la perspectiva de avanzar la legislación internacional en dirección a la Doctrina de la Protección Integral, que fue aprobada en la Asamblea General de la ONU de 1989.

## **¿Pero qué pretendía la Doctrina de la Situación Irregular?**

La Doctrina de la Situación Irregular establecía la actuación de la Justicia en situaciones de abandono, práctica de infracción penal, desvío de conducta, falta de asistencia o representación legal, carencia material, entre otros. La ley no pretendía la actuación en la prevención: se ocupaba del conflicto instalado. En ese caso el conflicto era estar irregular ante la sociedad y el poder público.

Art. 2º. A los efectos de este Código, se considera en situación irregular el menor:

I - privado de condiciones esenciales a su subsistencia, salud e instrucción obligatoria, aunque sea eventualmente, en razón de:

a) falta, acción u omisión de los padres o responsable;

b) manifiesta imposibilidad de los padres o responsable para proveerlas;

II - víctima de malos tratos o castigos inmoderados impuestos por los padres o responsable;



III - en peligro moral, debido a:

a) encontrarse, de modo habitual, en un ambiente contrario a las buenas costumbres;

b) explotación en una actividad contraria a las buenas costumbres;

IV - privado de representación o asistencia legal, por la falta eventual de los padres o responsable;

V - con desvío de conducta, en virtud de una grave inadaptación familiar o comunitaria;

VI- autor de infracción penal. (Ley 6.697/79, Código de Menores).

El juez de menores actuaba, asimismo, sobre la política de costumbres, estableciendo prohibiciones de asistencia de niños, niñas y adolescentes a shows, espectáculos, casas de juegos, etc. Los destinatarios de las disposiciones contenidas en la legislación “menorista” eran solo algunas niñas, niños y adolescentes: apenas aquellos encasillados en una hipótesis de situación irregular –**objeto**, entonces, de la intervención de la Justicia.

La Ley 6.697/79 surgió en un momento en el que la sociedad brasileña, y en especial la mayoría de las personas que actuaban en la atención a la infancia, entendían que el modelo adoptado en el país para atender a las niñas y niños solo había coleccionado sucesivos fracasos, tanto en lo que se refiere a las acciones emprendidas por el poder público, en donde las Fundaciones Estaduales – FEBEMs – se constituían en el “producto estrella”, como en las acciones desarrolladas por las Organizaciones de la Sociedad Civil, impregnadas por el “filantropismo asistencialista”. De esa forma, en su vigencia, el Código fue más objeto de críticas y rechazos que de apoyo y

alineación por parte del conjunto de instituciones e iniciativas de la sociedad.

De ese modo, el “menorismo” en Brasil fue invadido por innumerables iniciativas que buscaban establecer otros parámetros de atención y protección a la infancia y adolescencia, destacándose proyectos como “Alternativas para atención a niñas y niños de calle” –cuyo proceso de movilización dio origen a una Organización: el Movimiento Nacional de Niñas y Niños de Calle; las Casas Hogares, con el designio de reformular el modelo de abrigo de las niñas, niños y adolescentes en pequeñas unidades; las Repúblicas Juveniles, como estrategia para retirar a niñas y niños de las calles de las grandes ciudades.

Todas las iniciativas de ese período se iluminaban en los diez puntos que trajo la Declaración Universal de los Derechos del Niño, de 1959 –siendo esos las bases para la discusión de lo que llegaría a ser, en 1989, la Convención. De esa forma, se puede inferir que el período de vigencia del último Código de Menores (diez años) fue el período de efervescencia de su negación, con la maduración de la Doctrina de la Protección Integral.

Hasta ese período las acciones privadas y públicas de atención a los niños y niñas en Brasil se sostenían sobre la base de un sesgo asistencialista y de carácter meramente compensatorio. No existía una política nacional, y tampoco acciones integradas.

## **Un camino hacia lo nuevo**

Las cuestiones sociales, políticas y económicas ampliamente constatadas por diverso segmentos envueltos en la atención al niño y la niña pequeños hicieron con que ganase cuerpo la organización de un proceso de movilización de las instituciones públicas y sociales con miras a tener garantizada en la nueva

Constitución Federal, en construcción, la protección integral a los derechos humanos de todos los niños, niñas y adolescentes, liderados por el Movimiento Nacional Niño y Constituyente.

La concepción de niña, niño y adolescente como sujetos portadores de derechos fundamentales fue establecida en el *caput* del artículo 227 de nuestra Constitución Federal, que conviene que sea comprendida en su valor histórico por medio de la lectura de su preámbulo:

Art. 227. Es deber de la familia, de la sociedad y del Estado asegurar al niño, a la niña, al adolescente y al joven, con absoluta prioridad, el derecho a la vida, a la salud, a la alimentación, a la educación, al esparcimiento, a la profesionalización, a la cultura, a la dignidad, al respeto, a la libertad y a la convivencia familiar y comunitaria, además de ponerlos a salvo de toda forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión. (Redacción dada por la Enmienda Constitucional n.º 65, del 2010).

Esta conquista histórica fue seguida por diversas iniciativas que apuntaban a la reglamentación del artículo 227, y reunió a agentes/servidores públicos, profesionales liberales, educadores, jueces, fiscales, defensores, líderes religiosos, organizaciones internacionales en una gran cruzada nacional para la construcción del Marco Legal de los Derechos del Niño y del Adolescente, inspirados por el resultado de las discusiones que darían origen al texto de la Convención Internacional de 1989.

Y el 13 de julio de 1990 este marco legal se aprobó por unanimidad en el Congreso Nacional, constituyendo la Ley 8.069 —el Estatuto del Niño y del Adolescente. En su operatividad, en esos treinta años de vigencia, el ENA requirió algunas alteraciones en dirección hacia un adecuado detalle de las normas, con miras

a la ampliación de su capacidad de inducir la alteración de la realidad vivida por niñas, niños y adolescentes.

Entre esas alteraciones se destacan la ley del derecho a la convivencia familiar y comunitaria, también conocida como la ley de la adopción, el marco legal de la primera infancia, la ley contra maltratos y el sistema nacional de socioeducación. Con esas iniciativas por parte de instituciones, segmentos sociales y profesionales, se viene pavimentando gradualmente el camino hacia la construcción de un pasado marcado por el valor, el respeto y la igualdad de derechos e importancia social y económica del niño o niña ciudadanos. La construcción de esa vía bien estructurada es un enorme desafío y ha sido gradual.

Teniendo en cuenta el principio constitucional de la prioridad absoluta, cuanto más tierna la edad del niño o la niña, mayor debe ser el nivel de prioridad dirigido a la atención de sus necesidades e intereses –derechos fundamentales, pues es justamente en los primeros años de vida de un niño o niña, en función de sus naturales condiciones de limitaciones físicas, psíquicas, biológicas y sociales, que necesita la actuación de los adultos para hacer valer su derecho a tener derechos. Esa concepción se encuadra perfectamente con la ponderación que nos trajo Antonio Carlos Gomes da Costa en su texto sobre la Política de Servicio, publicado en el sitio Pro-Niño en diciembre de 2012:

La atención a los derechos de la niña, el niño y el adolescente debe ser encarada como prioridad absoluta, debido al hecho de que:

1. no conocen suficientemente sus derechos;
2. no tienen condiciones de suplir por sí mismos sus necesidades básicas,
3. son personas en condición peculiar de desarrollo, y, finalmente,

4. poseen un valor intrínseco (son seres humanos integrales en cualquier fase de su desarrollo) y un valor proyectivo (son portadores del futuro de sus familias, de sus pueblos y de la especie humana) (Gomes, 2012).

Una expresión importante, siempre oída de ese maestro en diversos momentos, es de que la implementación de la Doctrina de la Protección Integral exige a todos –gestores, trabajadores sociales, educadores, autoridades de la justicia, defensores de los derechos de niñas, niños y de la sociedad como un todo– un cambio definitivo en la manera de “ver, pensar y actuar” frente a una niña o un niño, y a lo que demanda de las medidas tomadas por los adultos.

## **La condición peculiar de la niña, el niño y el adolescente como personas en desarrollo**

“Esta expresión significa que la niña, el niño y el adolescente tienen todos los derechos de los que son titulares los adultos, siempre y cuando sean aplicables a su edad, al grado de desarrollo físico o mental y a su capacidad de autonomía y discernimiento.”<sup>2</sup>

Antonio Carlos proporciona una explicación fundada en el conocimiento producido por las ciencias humanas y biológicas a respecto de la condición de personas en pleno desarrollo físico, emocional, cognitivo y sociocultural que, por lo tanto, no poseen las condiciones elementales para responder por el cumplimiento de las leyes y demás deberes y obligaciones inherentes a la ciudadanía como los adultos. Según el autor, al interpretar todos los demás artículos de la legislación estatutaria, ese principio debe servir como criterio:

---

<sup>2</sup> Antonio Carlos Gomes da Costa, Pedagogo, educador, miembro de la Comisión redactora del Estatuto, texto extraído de la obra “A condição peculiar da pessoa em desenvolvimento”, producido para el sitio Fundação Telefônica Vivo, 02 de diciembre de 2016.

Art. 6º. En la interpretación de esta ley se tomarán en cuenta los fines sociales a los cuales ella se dirige, las exigencias del bien común, los derechos y deberes individuales y colectivos, y la condición peculiar del niño, la niña y el adolescente como personas en desarrollo. (Estatuto del Niño y del Adolescente, 1990).

Aún sobre ese aspecto, Seda (2018) afirma que “... cualquier medida adoptada con relación a este o aquel niño, cualquier programa colectivo de trabajo, cualquier política pública formulada, debe siempre, defendiendo al niño o a la niña, defender también a la sociedad.”

De acuerdo con ese autor, esa exigencia es propia de la ciudadanía, en donde hacer valer los intereses de cada uno implica también promover la exigencia de preservación del bien común, de la colectividad.

## **La prioridad absoluta de los derechos de la niña, el niño y el adolescente**

Durante muchos años, la prioridad absoluta establecida en los Arts. 227 de la CF y en el Art. 4º del ENA fue considerada como un principio para tornar efectivos los derechos de la niña, el niño y el adolescente, y aun después de tres décadas todavía es ampliamente desconocida por una gran parte de la población, e incomprendida e incluso contestada por otra.

Una nueva comprensión ha sido traída a partir de acciones desarrolladas, por ejemplo, por el Programa Prioridad Absoluta, del Instituto Alana, que difunde que no se trata de un principio, sino de una regla. Se destaca, además, que en ningún otro fragmento de la Constitución Federal se habla de prioridad absoluta. Esta visión convoca a la necesaria movilización para hacer cumplir nuestra Constitución Ciudadana, que

magistralmente reconoce que nada es más importante para una Nación que cuidar con absoluta prioridad de los ciudadanos niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

Además, la regla de la prioridad absoluta, en la CF y en el ENA, iguala y nombra a quien debe cumplirlo: *... es deber de la familia, (comunidad), sociedad, y en general del poder público **asegurar con absoluta prioridad que se tornen efectivos los derechos....*** Para quien lee el caput de esos dos artículos no queda duda de que todos, absolutamente todos, deben **garantizar con absoluta prioridad que se tornen efectivos sus derechos**. Se trata de una responsabilidad de todos, de una responsabilidad compartida entre la familia, la sociedad y el Estado.

Entonces, ante la realidad colmada de tradiciones que se organizan de forma aviesa (contraria al lado correcto), prevaleciendo el absolutismo de las **viejas** prioridades, ¿qué hacer? La respuesta exige rescatar la tríada destacada por Antonio Carlos Gomes: es necesario promover cambios en la forma de **ver, pensar y actuar**, con relación a las niñas y niños. No es imposible, aunque sí poco probable, que se pueda actuar priorizando que hagan efectivos los derechos de las niñas y niños actuando bajo la égida de aquellas tradiciones que no consiguen reconocer el valor humano y la condición especial, peculiar, singular de las personas en esa franja etaria.

Prosiguiendo con los dictámenes legales, es necesario rescatar la amplitud establecida en la legislación sobre lo que abarca la regla de la prioridad absoluta. Eso está expresado en el Art 4º del ENA:

Párrafo único. La garantía de prioridad abarca:

- a) primacía de recibir protección y auxilio en cualesquiera circunstancias;
- b) precedencia de atención en los servicios públicos o de relevancia pública;

- c) preferencia en la formulación y en la ejecución de las políticas sociales públicas;
- d) destinación privilegiada de recursos públicos en las áreas relacionadas a la protección a la infancia y a la juventud. (Brasil, 1990).

¿Entonces? Si tomamos en cuenta lo que la ciencia y las buenas prácticas de políticas públicas han producido en Brasil y en el mundo, tan pronto como surge una vida –un niño o niña–, a ella se debe reservar lo mejor que el poder público y la sociedad tienen para garantizar su pleno desarrollo. De esa forma, aunque no exista una jerarquía en la destinación de recursos para hacer efectiva la ciudadanía de esa amplia franja etaria que abarcan a las niñas, los niños y los adolescentes, es verdad que tan pronto como se pueda atender a la plenitud de sus derechos, demandas y necesidades, menos habrá que compensar en los años venideros.

## El interés superior del niño

Ese criterio balizador no está explícito en la Constitución Federal ni en el Estatuto del Niño y el Adolescente, aunque está respaldado claramente en la Convención Internacional de los Derechos del Niño y del Adolescente, ratificada en Brasil con la promulgación del Decreto Legislativo nº 99.710/90. El Decreto transforma en norma legal todos los principios y artículos de la Convención, y, así siendo, allí esa expresión es tácita: “Art. 3.1 - Todas las acciones relativas a los niños y niñas, llevadas a cabo por instituciones públicas o privadas de bienestar social, tribunales, autoridades administrativas u órganos legislativos, deben considerar, primordialmente, **el interés mayor del niño o la niña**” (ONU).



Para Gonçalves (2020) queda, entonces, la necesidad de definición del sentido exacto de mejor interés, que no es de fácil aprehensión y está sujeto a interpretaciones controvertidas. Sin embargo, la CF y el ENA aseguran el derecho de libertad, el derecho al respeto y dignidad a las niñas, niños y adolescentes, además de garantizar el derecho a la participación, de ser oídos en las situaciones que se refieran a ellos y en los posibles conflictos a sus intereses.

La minoridad criminal y civil, y la ausencia de una condición de defender administrativa o judicialmente sus intereses, no anulan el derecho de las niñas, niños y adolescentes a manifestarse en cualquier situación, administrativa o judicial que se refiera a sus derechos.

En ese contexto, la participación del niño, la niña y el adolescente en el proceso de decisión sobre su mejor interés se presenta como esencial y obligatoria, en observancia a los valores positivados por el legislador y, en especial, para la concreción de la dignidad que se realiza por la concepción del niño y la niña como sujetos de derecho, y no solo como objeto de protección. (Gonçalves, 2020).

Este derecho, criterio y condición de eficacia son aún más detallados en el Marco Legal de la Primera Infancia, cuando en su artículo 4º especifica que debemos estar atentos al interés superior del niño y la niña, y a su condición de sujeto de derechos y de ciudadanos, e incluir su participación en la definición de las acciones que les sean atinentes, de conformidad con sus características etarias y de desarrollo. Esta es la forma de “promover su inclusión social como ciudadanos”, reconociéndose que la participación del niño y la niña, y oírlos, requieren la actuación de profesionales calificados en procesos de escucha adecuados a las diferentes formas de expresión infantil. (Ley 13.257/2016).

## Antonio José Ángel Motti



Posee la graduación como SICÓLOGO por la Universidad Católica Don Bosco UCDB (1980). Postgraduado a nivel de Especialización en Psicología Social (1990). Máster en Educación por la UFMS (2019). Tiene experiencia en el área de la psicología, con énfasis en Roles y Estructuras Sociales; Individuo. Actúa en extensión Universitaria desde 1996 en la UFMS, en donde ha idealizado, creado y coordinado el Programa Escuela de Consejos, primero en su género en el territorio brasileño. Actuó como Gerente del Programa de Combate al Abuso y a la Explotación Sexual de Niños y Adolescentes en el período que va desde el año 2000 hasta el 2002, en el ámbito de la Secretaría de Estado de Asistencia Social del Ministerio de la Seguridad y Asistencia Social –responsable de la creación e implantación de los Centros de Referencia Centinela, hoy CREAS. Desde el 2002 actúa en el desarrollo de metodologías de integración y mejora de Políticas Públicas, y en la formación de miembros de las instancias de control social por medio de las acciones desarrolladas en el ámbito del Programa Escuela de Consejos. Del 2008 al 2013, ejerció la Coordinación General del proceso de Implantación de la red regional de enfrentamiento al tráfico de niños y adolescentes para fines de explotación sexual en regiones de frontera, desarrollado en el ámbito del GT - Niñosur - Mercosur con recursos del BID, que involucra a 15 ciudades gemelas de Brasil, Argentina, Paraguay y Uruguay. Actuó como Pro-Rector de Gestión de Personas de la UFMS desde el 2016 al 2018. En el 2017 fue designado para representar a la UFMS en el ámbito de la Unión de las Universidades de Ruta Bioceánica- UniRILA y también en el ámbito de la Red Zicosur Universitaria, funciones que ejerció hasta que se jubiló en septiembre de 2019. Actualmente, en la condición de miembro voluntario del Programa Escuela de Consejos, forma parte del grupo de investigadores de la UFMS en la UniRILA y coordina el equipo de investigadores y especialistas de la UEMS, UFMS y UCDB que actúa en apoyo a la elaboración del Plan Director de la Ciudad de Porto Murtinho - MS. En junio de 2020 fue nombrado para cumplir la función de Dirección Directiva Superior y Asesoramiento en la Fundación de Deporte y Esparcimiento del Gobierno del Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande - MS [www. ufms.br](http://www.ufms.br)

## La responsabilidad

Después de recorrer toda esa información, con un alto grado de consistencia desde el punto de vista normativo y doctrinario, se puede hacer una pausa para reflexionar sobre los efectos de esas conquistas en la realidad brasileña, formular algunos cuestionamientos y antes de buscar las respuestas en el texto, preguntarse a sí mismo/a: ¿cuál es mi percepción sobre ese sujeto denominado niña o niño? ¿Qué conductas, actitudes y disposición revela mi comportamiento ante ese sujeto? ¿Cómo he percibido mi responsabilidad sobre la realidad que se les ofrece cotidianamente?

¿Entonces? ¿A qué conclusiones ha llegado?

Es cierto que las leyes, normas y reglas, de por sí, no alteran la realidad si no es por su uso cotidiano. Ello exige un cambio interno que va de lo particular/individual a lo general/colectivo. Exige aceptación y reconocimiento de la forma en que hemos actuado en lo particular y en lo general y, más aún, percepción de que lo hacemos bajo el manto/las influencias de las viejas tradiciones –aquellas que ignoran la condición de igualdad, respeto y dignidad que los niños y niñas portan naturalmente en su existencia.

Para que lo nuevo se establezca como real, son necesarias varias transformaciones, comenzando por la percepción de que lo que se tenía debe ser alterado, y de que de lo que se dispone es de instrumentos/herramientas para la construcción de lo nuevo. ¿Entonces? ¿Hacemos lo nuevo –la nueva realidad de la ciudadanía de la niña y el niño– usando las viejas tradiciones o introduciendo nuevas tradiciones? Se percibe, incluso, que con el advenimiento del **deber** constitucional, se construyeron algunas tradiciones que apuntan hacia la negación de la responsabilidad, dando origen al llamado “encaminamiento”, o sea: la vieja y conocida transferencia de responsabilidad.

## Referencias

- Brasil. Constitución Federal, 4 de octubre 1988. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) (16/09/2020).
- Brasil. Ley 8069/90 - Estatuto del Niño y del Adolescente. 13 de julio 1990. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm) (16/09/2020).
- Brasil. Ley 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/L6697impresao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697impresao.htm) (16/09/2020).
- Gomes, A. C. da C. A condição peculiar da pessoa em desenvolvimento, *Fundação Telefônica Vivo*. <http://fundacaotelefonicaativo.org.br/promenino/trabalhoinfantil/colunistas/a-condicao-peculiar-da-pessoa-em-desenvolvimento/> (15/09/2020).
- Gonçalves, C. de J. Breves Considerações sobre o Princípio do Melhor Interesse da Criança e do Adolescente. Recuperado de [http://www.editoramagister.com/doutrina\\_23385195\\_BREVES\\_CONSIDERAC%20%20%20OES SOBRE O PRINCÍPIO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANCA\\_%20E\\_DO\\_ADOLESCENTE.aspx](http://www.editoramagister.com/doutrina_23385195_BREVES_CONSIDERAC%20%20%20OES SOBRE O PRINCÍPIO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANCA_%20E_DO_ADOLESCENTE.aspx) (16/09/2020).
- Neto, J. C. (2000). História da Criança e do Adolescente no Brasil. *Revista Unifeo*, revista semestral del Centro Universitario FIEO, año 2 (3).
- Priori, M. del. História da criança no Brasil. En Edson Passeti, *As crianças brasileiras: um pouco de sua história*. Texto mimeografiado [S.l.: s.n].
- Sêda, E. (1993). Construir o passado ou como mudar hábitos, usos e costumes tendo como instrumento o Estatuto da Criança e do Adolescente. San Pablo, Brasil: Malheiros.
- UNICEF. Convención Internacional de los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> (16/09/2020).

# Aciertos y desaciertos ante el ejercicio del Derecho del Niño<sup>1</sup> a ser escuchado en el ámbito Judicial

Por Natalia Smith

El Derecho del Niño a ser Escuchado se encuentra dispuesto en el Art. 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (aprobada en 1989), el cual versa sobre los siguientes lineamientos generales:

- Todo niño tiene capacidad de formarse un juicio propio (de acuerdo con su edad –desde la temprana infancia- y grado de madurez) por lo que podrá expresar su opinión libremente en todos los asuntos que le afecten.
- Para ello, se le debe dar la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecten.

Es clara la intensión que pretende la CDN de posicionar de esta manera al niño como Sujeto de Derecho, mediante el ejercicio de su autonomía progresiva. Esto marca un antes y un después en la mirada que se tiene sobre las infancias, la cual pasa del paradigma de la incompletud y la minusvalía al paradigma del ejercicio progresivo de derechos según el grado de madurez del niño, su edad y las demás circunstancias de vida.

---

<sup>1</sup> En adelante, al mencionar “Derecho del Niño”, se hará referencia Derechos de NNyA.

El Comité de los Derechos del Niño señala este artículo como uno de los cuatro principios generales de la Convención, junto con la no discriminación, el derecho a la vida y al desarrollo, y la consideración primordial del interés superior del niño.

Este derecho debe estar garantizado por los Estado partes, a fin de que el niño pueda expresarse por sí solo, o mediante un representante u órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la Ley Nacional. Por tal motivo, se han desplegado desde entonces, innumerables acciones y disposiciones tendientes a poder hacer efectivo este derecho en los niños.

No todos los Estados y territorios han podido avanzar con igual prontitud y eficacia en el desarrollo de instrumentos y dispositivos para garantizar la aplicabilidad de la escucha del niño. Esto responde a que existen inercias institucionales y gubernamentales que impiden y obstaculizan la participación de los niños como verdaderos sujetos activos en el proceso judicial o administrativo que les afecte. Se entiende por ello, el despliegue de una victimización instrumental, la cual refuerza la idea y representación de un niño a tutelar mientras la autoridad y las miradas adultocéntricas así lo dispongan.

Por otro lado, se han desarrollado métodos y procedimientos “poco felices y amigables” para la infancia, que terminan produciendo daño colateral ante una subjetividad revictimizada. Es en este punto donde quisiera detenerme a pensar, y recoger aquellas “malas prácticas” observadas durante mis años de ejercicio en la profesión como psicóloga inserta en un ámbito judicial.

Estas dificultades, no sólo obstaculizan el verdadero ejercicio de Derecho a ser Escuchado, sino que vulneran nuevamente a quienes se presentan vulnerables: los niños, especialmente los marginados, los desfavorecidos económica y culturalmente, los

excluidos, los oprimidos históricamente. Por momentos, no se trata más que de un nuevo espacio para garantizar el silencio, la anomia y el descrédito con el que cargan hace tiempo.

## **La Psicología Forense - Psicología del Testimonio, aportes y errores comunes**

Dentro de los ámbitos de aplicación de la Psicología Forense, la Psicología Forense Experimental, se ocupa de la obtención de pruebas testificales, y de la evaluación de la credibilidad de estas. En casos como la violencia intrafamiliar generalmente se solicita la asistencia del Psicólogo Forense para la producción de la prueba declarativa de testimonio de niños víctimas y/o testigo de violencia.

En su apartado 34, el Comité de Derechos del Niño (2009) refiere:

“No se puede escuchar eficazmente a un niño cuando el entorno sea intimidatorio, hostil, insensible o inadecuado para su edad. Los procedimientos tienen que ser accesibles y apropiados para los niños. Debe prestarse especial atención al suministro y la transmisión de información adaptada a los niños, la prestación de apoyo adecuado para la defensa de los intereses propios, la debida capacitación del personal, el diseño de las salas de tribunal, la vestimenta de los jueces y abogados y la disponibilidad de pantallas de protección visual y salas de espera separadas.” (p. 12)

El uso de la Cámara Gesell como dispositivo para la recogida de información mediante entrevista telegrabada, conducida por un profesional de la Psicología, ha permitido que muchos niños víctimas de violencia, y/ o testigo de ella, no pasen una y otra vez por las diferentes interrogatorios judiciales y policiales, así

como también benefició el tiempo y la celeridad con la que se recoge el testimonio, evitando los vicios y los riesgos del paso del tiempo. A su vez, se convierte en una prueba adelantada, evitando que el niño reitere su declaración años después ante un tribunal y su agresor. Se ha desarrollado toda una línea de asistencia a la víctima que permite el mejor y pronto acceso a la justicia, la cual brinda conocimiento de sus derechos y orienta en el proceso judicial.

Asimismo, no todo es tan ideal, y surgen interrupciones propias del proceso legal, el cual no se adecúa en su totalidad a la presencia de las víctimas en las causas, a pesar del avance y las modificaciones en los códigos tanto penales como civiles en los últimos años. Como menciona hace tiempo el Dr. Del Popolo (1996) existe aún tendencia a repetir los interrogatorios (hoy llamadas entrevistas declarativas testimoniales) y a que los mismos no sean apropiados para la edad, tanto en el lenguaje como en el ambiente que se recoge; largas audiencias o postergación de las mismas; confrontación con el imputado (si bien actualmente se desestima los llamados careos, muchas veces no se tiene el cuidado de que las partes no se crucen o enfrenten en los pasillos, en las salas de audiencia, y hasta que sean trasladados por un mismo vehículo policial, debido a la falta de recursos económicos y materiales con las que cuentan los sectores más empobrecidos; etc.)

Otro aspecto importante y sobre el que se ha avanzado bastante, es en el consenso al que llegaron la mayor parte de los tribunales de justicia, con relación a quienes serían las personas idóneas en llevar adelante la tarea de la recepción del relato de las personas víctimas de delitos, ya sean éstas víctimas directas o testigos de los mismos. En este punto, la gran mayoría de los Estados propone a los profesionales de la psicología, o bien expertos entrenados específicamente en la toma de entrevistas únicas, declarativas, con fines investigativos. Para tales fines,



la técnica más utilizada en la actualidad es la Entrevista Cognitiva (EC). La misma ha sido desarrollada con un completo procedimiento para la toma de declaración, cuyo objetivo recae en la obtención de información cuantitativa y cualitativa, la cual pretende sea superior a la que es posible obtener mediante las entrevistas estándar, disminuyendo la posibilidad de que aparezcan errores de omisión y comisión en las declaraciones de los testigos.

En la EC se distinguen 3 pasos: 1) crear un ambiente propicio, 2) recuerdo libre y 3) aplicación de técnicas de recuperación de memoria: reinstauración del contexto, focalización del recuerdo y técnicas de recuperación extensiva. (Manzanero, Antonio, 2009)

También se agrega el estudio de la credibilidad del testimonio, teniendo en cuenta algunos elementos para tal investigación: estudios de los cambios fisiológicos, investigaciones conductuales de los cambios corporales (factores no verbales de credibilidad) y análisis de los contenidos verbales. Los dos primeros se han centrado en intentar detectar la mentira.

## **¿Puede el niño no ejercer este derecho por propia voluntad?**

El Comité de los Derechos del Niño (2009) señala que el niño tiene derecho a no ejercer ese derecho, ya que, para el niño, expresar sus opiniones es una opción, no una obligación. Los Estados parte deben asegurarse que el niño reciba toda la información y el asesoramiento necesarios para tomar una decisión que favorezca su interés superior. Con esto, se espera que el niño pueda comprender mínimamente los asuntos que le afectan y generarse así un juicio propio sobre los mismos. A su vez, los niveles de comprensión de los niños no van ligados

de manera uniforme a su edad biológica. La información, la experiencia, el entorno, las expectativas sociales y culturales y el nivel de apoyo contribuyen al desarrollo de la capacidad del niño para formarse una opinión. Por ese motivo, las opiniones del niño tienen que evaluarse mediante un examen caso por caso.

Como vimos anteriormente, a más de 30 años de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño, aún hoy existen obstáculos que impiden el goce del derecho a ser escuchado; así como también cierto desconocimiento o abuso de autoridad, que pone de manifiesto la inobservancia del derecho a ejercer su derecho. Esto sucede generalmente, cuando el niño guarda silencio, se niega o no quiere atestiguar, o cuando se lo intenta someter a reiterados interrogatorios, mayormente cuando a alguna de las partes no le conforman sus dichos, o le parecen insuficientes, o tendenciosos, o manipulados por un tercero adulto para su conveniencia. Es frecuente que fiscales y autoridades judiciales soliciten más de una instancia declarativa cuando el niño no aporta lo suficiente, o cuando presenta contradicciones su discurso, o bien cuando simplemente el niño decide no aportar datos para la causa.

Este forcejeo dialéctico en pro de reconstruir la verdad, violenta al niño y avasalla su intimidad. Pasa de ser un sujeto con derechos a ser el objeto del derecho. Objetivar su discurso, su testimonio, para obtener pruebas, es uno de los actos violatorios más infames del pretendido acceso a la justicia.

La entrevista declarativa tiene por fin producir una prueba, pero sin antes evaluar si realmente le sirve al niño para mejorar su condición de vida. Exponer al niño a un acto judicial cuando el mismo no está preparado, no comprende, o simplemente no desea participar del proceso, termina lesionando la subjetividad, al igual que lo sería si fuera lo contrario; es decir que, el niño necesite de un proceso y el Estado no pueda garantizárselo.

## Visión traumatogénica de la justicia

Es cierto que el acto de escuchar a un niño en sede judicial puede ser traumatizante si se prestan las condiciones necesarias para que así sea, pero existe toda una representación de las operatorias judiciales como instancias estresantes y negativas para el niño, prefiriendo traer lo menos posible al niño como testigo, y si es posible, dejarlo al margen de los conflictos de adultos, considerando que éstos no le atañen o afectan a sus vidas.

Me refiero con esto a la tendencia de algunos jueces, principalmente de familia o de violencia, en donde opera el discurso de involucrar lo menos posible al niño en las causas judiciales de sus padres, sobre todo cuando de violencia intrafamiliar o de género se trate. Es así como los niños pasan a ser víctimas invisibles (del Prado Ordoñez Fernández y González Sánchez, 2012) de la violencia vivida como testigo, de forma indirecta, o directa. Se evita la escucha del niño para resguardarlo de los efectos nocivos de la judicialización de las conductas, mientras se trata de alterar lo menos posible sus condiciones de vida en pro de su “mejor interés”, a saber: continuar comunicado con sus padres, garantizar el contacto y los vínculos filiatorios, todo ello sin evaluar la calidad de estos y los efectos en la personalidad del niño de seguir vinculado a un adulto violento o negligente. Se observa aquí la tendencia a garantizar el interés de otras personas (padres, familias adoptivas, autoridades judiciales, etc.) y no la del niño.

Es fundamental la escucha del niño en estas instancias donde la violencia opera como un organizador familiar. Que su opinión sea tenida en cuenta en tanto forma parte de ese núcleo familiar disfuncional. Escuchar sin interrogar ni imponer. Es frecuente escuchar operadores judiciales preguntar a los niños con quién quieren vivir. Una vez que el vínculo se disuelve por coacción

judicial se le impone al niño la idea de un desmembramiento familiar y la urgente decisión de posicionarse de un lugar o de otro. También es muy común que esto les suceda a niños que han sido excluidos de su hogar por resguardo y protección, y ante el estado de abandono, se le ofrece una familia alternativa a la de origen, sin contemplar la identidad como proceso, aquella que resulta interpelada por la abrupta desvinculación con su familia de origen y por la necesidad impuesta bajo el supuesto de mejor interés de una vinculación urgente con una familia alternativa o adoptiva en el mejor de los casos.

Para finalizar, citaré el análisis de una sentencia correspondiente a la filiación de una niña de la ciudad de Tucumán, la cual intenta ser ejemplo de una atenta y consciente escucha judicial del niño, bajo los lineamientos observados en este articulado de preceptos y directrices que venimos mencionando. En el siguiente caso, la garantía de que la niña tiene derecho a ser Escuchada, ha quedado plasmada en la plena participación de la misma en el proceso judicial que claramente le afectaba a su identidad y por ende a todas las esferas de su vida. En esta participación se observa que pudo tenerse en cuenta la opinión de la niña respecto a sus intereses, y sobre ésta, juzgar con perspectiva de derechos, bajo una mirada democrática y ajustada a su realidad. Además, se observa la tan necesaria adecuación de la comunicación judicial sobre las consecuencias de su participación en el proceso.

En su apartado “artículos de opinión” la editorial Erreiús (2020) expone el análisis del caso mencionado: Una magistrada de Tucumán dictó un fallo con **un lenguaje comprensible para una niña de nueve años**, en un caso en el que se debatía la **custodia entre el hombre que reconoció a la niña como su hija y el padre biológico**.

El fallo fue escrito en respuesta a una demanda presentada por Roberto, el padre biológico, pero no registral de Juli, que **pidió**

**ser reconocido como su progenitor.** Pero, además, la acción tenía un segundo objetivo: **impugnar la filiación paterna de Jorge, la expareja de la madre de la nena que la adoptó como propia.**

**La niña pidió “no renunciar a ninguno de sus papás”** y la jueza Mariana Rey Galindo, del Juzgado de Familia y Sucesiones de única nominación del Centro Judicial Monteros, reconoció la triple filiación de una nena de nueve años.

**“Juli, tenés razón”, manifestó la magistrada en la resolución, en la que se dirigió a la chica en un lenguaje cercano y con una tipografía especial.**

**“Para poder dar una solución jurídica a este caso, no solo tuvimos que mirar más allá de la apariencia, sino también tuvimos que deshacernos de nuestros prejuicios y estereotipos para conectar realmente con las personas que participan en esta historia”, dijo la jueza Galindo.**

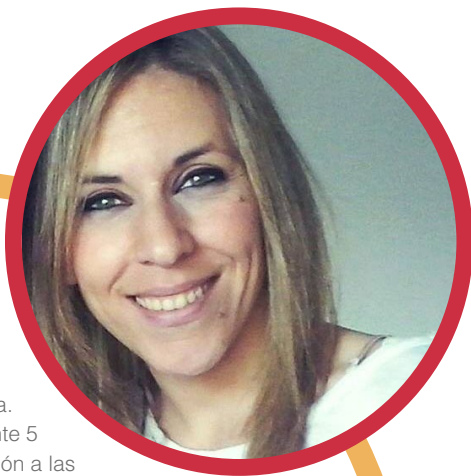
## **Argumentos de la magistrada**

Juli -nombre de fantasía utilizado para proteger la identidad de la menor- es una niña de 9 años que vive en Amaicha del Valle, Tucumán. Este año empieza cuarto grado. “Le gustan las matemáticas y quiere ser maestra cuando sea grande. Durante la semana vive con su papá Jorge, su hermana Nair de 11 años, y doña Hilda, su tía. Los fines de semana vive con su papá Roberto y su hermana Hade. La mamá de Juli se llama Lucía y vive en otro sitio. Allí, en la casa de su mamá, también tiene dos hermanos más pequeños. Ellos se llaman Ludmi y Nico”, se lee en la introducción del caso.

Al momento de resolver la cuestión, Rey Galindo le explicó a la niña que le reconocerá legalmente ese derecho de tener a sus

papás en los papeles y también el derecho a vivir de esa forma y en familia.

**“Esto quiere decir que voy a hacer que el Estado registre en tu acta de nacimiento a Roberto además de Jorge y Lucía. A los tres: con lo cual vos vas a tener en los papeles (acta) dos papás y una mamá. Y con eso, ellos tres tienen los mismos derechos y obligaciones”, detalló.**



## Natalia Smith

Lic. en Psicología por la Universidad Católica de Santiago del Estero, Argentina.

Se ha formado como Psicodramatista durante 5 años, elaborando su Tesis de Grado con relación a las problemáticas jurídicas de Niñez y Familia, principalmente en Violencia y Maltrato Intrafamiliar. Su formación jurídica se ha basado en problemática infanto-juvenil utilizando como eje el paradigma de los Derechos Humanos. También se capacitó como Operadora socio terapéutica en Adicciones, ejerciendo un abordaje comunitario y clínico en esta problemática. Adquirió títulos de posgrado, Diplomada en Psicología Jurídica y Forense; Diplomada en Neurociencias Cognitivas aplicadas al ámbito forense. Actualmente cursa la Especialidad en Psicología Jurídica por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Se desempeña en el ámbito judicial desde el año 2005, entre sus funciones principales ejerció como Psicóloga integrante del Equipo Interdisciplinario de Adopción del Registro Único de aspirantes a Guardas con fines de Adopción; luego como Psicóloga Forense del Gabinete de Psicología Forense, y actualmente es integrante del Equipo Interdisciplinario del Juzgado de Género, todo bajo la órbita del Poder Judicial de la provincia de Santiago del Estero, Argentina. Es docente de nivel superior, y capacitadora en distintos espacios de formación profesional. Directora del Instituto de Estudio e Investigación de Psicología Jurídica y Derechos Humanos, perteneciente al capítulo Argentino de la Red Latinoamericana de Estudio e Investigación en Derechos Humanos y Humanitarios.

En esa línea, le resaltó a la niña que **“básicamente las obligaciones de ellos tres son: cuidarte, acompañarte en la vida y asegurar tu bienestar físico y económico (alimentos, vivienda, estudios, etc.). Entre ellos deben organizarse para cuidar de vos, como darte autorizaciones cuando vos salgas de viaje fuera del país o si decidieras casarte antes de los 18 años, derechos de comunicación con vos, cuidados personales y esas cosas, ¿sabés?”**.

Por último, la magistrada le dijo a la nena: **“Quiero volver a invitarte a charlar conmigo, ya que esta decisión es fruto de haberte escuchado, cuando me hiciste ese pedido tan importante para vos, y por eso también es una respuesta muy importante. Para eso podés venir al Juzgado aquí en Monteros cualquier día por la mañana o, si vos querés, me avisás y yo voy hasta Amaicha, así te explico todo lo que aquí está escrito, y vos me cuentes qué te parece, también voy a invitar a tus padres para que les explique personalmente lo que significa esta decisión. Otra opción es que podés llamarme a mi teléfono celular”**.

“Juli, tenés razón cuando decís que no querés elegir entre tus dos papás. Tenés derecho a conservar a los dos, al papá Roberto y al papito Jorge. También tenés razón al no permitir a los grandes -y admiro tanta valentía- que te exijan ese tipo de elección. No hay nada que elegir. Vos no tenés que elegir entre Jorge y Roberto. Porque, según lo que hablamos y me hiciste saber, es que sentís que los dos son tus papás. Listo, eso es lo importante. Y así lo voy a escribir en esta sentencia”, sostiene el fallo.

## Reflexiones

Una escucha atenta y compasiva garantiza participación a una subjetividad en devenir. “No garantizar la Escucha de los NNyA en los ámbitos judiciales señalan una clara iatrogenia del Sistema Judicial hacia los Derechos Humanos de la Infancia” (palabras de diálogos resonantes de una amiga y referente en la materia, Lic. Ada Fragosa). La escucha garantiza la participación activa y subjetiva, ordenadora de la historia singular, no por ello individual, producto de un ser social, que intenta permanecer ligado a la medida de una humanidad que la incluya sin minimizar, que juzgue sin objetivar. La escucha permite interpelar/nos, sobre esos actos que sin la palabra quedan vacíos de significados.

La justicia y su función clínica. Quien verdaderamente escucha a un niño, escucha una vida, pero más escucha su potencia, lo que vendrá, lo que merece ser regado, acuñado, protegido, bajo el precepto de que lo esencial es invisible a los ojos.

## Bibliografía

- Comité de los Derechos del Niño, C. D. (2009). *CRC/C/GC/12*. Ginebra.
- Del Popolo, J. H. (1996). *Psicología Judicial*. Mendoza, Argentina: Ediciones Jurídicas Cuyo.
- Del Prado, M. y González, P. (2012). Las víctimas invisibles de la violencia de Género. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 5(1), 30-36. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1696/169624100006> (8/08/2020).
- Erreius, E. (19 de febrero de 2020). *Erreius*. Recuperado el 8 de agosto de 2020, de [www.erreius.com](http://www.erreius.com)
- Manzanero, A. (2009). *Psicología Forense: Definición y Técnicas*. En J. Collado Medina, *Teoría y Práctica de la Investigación Criminal* (pp. 313 - 339).





# Construcción discursiva de la niñez

Por Beatriz Liberman Jablonsky

## Introducción<sup>1</sup>

Los enunciados acerca de la infancia desarrollados a través de los discursos políticos y disciplinares, y que se encarnan, entre otros, en los diferentes dispositivos educativos, de salud, jurídicos, dan cuenta de las sensibilidades y sentidos que históricamente ha cobrado la niñez como construcción social, cultural y política. En tanto se concibe a la infancia como producto de un proceso histórico y social, en el que se producen y reproducen formas de tratar, nombrar, estudiar, definir la condición del niño y niña, sustentadas en concepciones, significaciones, posicionamientos, referencias teóricas y paradigmas.

El presente artículo tiene como propósito presentar diferentes atributos y parámetros que particularizan y caracterizan a la niñez, fundantes de la infancia como categoría social moderna. A partir de los cuales dar cuenta de la construcción discursiva de la niñez en sus diferentes y peculiares facetas que hacen y componen a la institución social infancia.

Los desarrollos que se exponen son producto del estudio

<sup>1</sup> El presente artículo es producto del estudio realizado en el marco de la tesis final “Construcción Discursiva de la niñez en la educación. Rupturas y continuidades histórico-sociales” de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, coordinada por las facultades de Derecho, Ciencias Sociales, Medicina y Psicología de la Udelar, Año, 2019.

realizado en el marco de la tesis de maestría realizada por la autora, cuyo título es *Construcción discursiva de la niñez en la educación, rupturas y continuidades histórico-sociales*. La investigación se abocó a indagar en las construcciones acerca de la niñez y las prácticas asociadas a ella presentes en la educación uruguaya en el período 1985-2004, con la intención de visibilizar y problematizar las continuidades y rupturas en relación con la categoría de niñez moderna.

## **Emergencia de una infancia particularizada**

La relación que los colectivos sociales han mantenido con su descendencia ha variado históricamente. Si bien siempre existieron cuerpos biológicos pequeños o cachorros humanos, no siempre encarnaron a los niños y niñas. En su obra, Philippe Ariès (1987) refiere a que no siempre existió la apreciación de la particularidad infantil, es decir, un sentimiento de infancia que distinguiera a los niños y niñas de los adultos. Para el historiador francés se pasó de un sentimiento de indiferencia para con la niñez al sentimiento de infancia, en cuanto construcción social e histórica moderna. Esta invención o particularización se produce en un contexto de trascendentes transformaciones históricas, sociales y políticas que atraviesa Europa Occidental. La emergencia y consolidación de la infancia como categoría social moderna es el resultado de un lento proceso de transformaciones en las prácticas, sentimientos y discurso de los adultos con relación a las nuevas generaciones. Así como también, en las instituciones, áreas de conocimiento y profesiones que se ocupan de la niñez. Las significaciones propias de la infancia, en cuanto invención, son producto de un proceso sociohistórico que en su devenir emerge y se consolida la niñez como categoría social, en tanto, producción simbólica, imaginaria y práctica para con los recién llegados, en torno a un cuerpo biológico y a su descendencia.

Esta construcción no ha estado exenta de conflictos y tensiones, sostiene Sandra Carli (1999) que “la historia de la infancia está atravesada por las luchas políticas, las ideologías y los cambios económicos, como cualquier objeto de interpretación historiográfica” (p. 21).

Las prácticas para con la niñez produjeron unas significaciones con las que la modernidad trata, educa y produce niños y niñas (Corea y Lewkowicz, 1999). Las operaciones prácticas hegemónicas instituyen simbólicamente la niñez a través del núcleo familiar burgués y el aparato escolar. De esta forma, las operaciones prácticas instituidas hacen lugar al pasaje del cuerpo biológico de niño y niña al niño y niña como sujeto social. Por lo pronto, hay niñez por la intervención práctica de las diferentes instituciones modernas de resguardo, tutela, asistencia, alfabetización y socialización (Corea y Lewkowicz, 1999). Estas operaciones prácticas sobre este cuerpo biológico del niño y niña, y sus argumentos, producen una niñez “dócil”, “inocente”, “frágil” y “proyecto de lo que será”, formas de habitar y encarnar la niñez, es decir, devenir niño y niña.

Para Corea y Lewkowicz (1999), la niñez es el resultado histórico de prácticas promovidas por el Estado que colocan a la familia como ejecutora. Para estos autores estas prácticas que instituyen infancia son: la conservación de los hijos, el higienismo, la filantropía y el control de la población, por lo cual el lugar de la familia se vuelve un espacio privilegiado de protección y contención de la niñez (p. 13). De esta forma, la infancia es “un conjunto de significaciones que las prácticas estatales burguesas instituyeron sobre el cuerpo [de la cría ‘humana’]” (Corea y Lewkowicz, 1999: 13). Los niños y las niñas se constituyen como tales en el tránsito por ese tiempo de niño y niña que la modernidad ha llamado niñez. El tiempo de la infancia es un tiempo construido en la trama de una sociedad y de una cultura que dotan de sentidos a ese momento biológico de los cuerpos (Carli, 2003: 14).

Asimismo, son también sustanciales en la construcción histórica de la infancia moderna las prácticas impulsadas por el Estado en la escuela pública, en el caso de los niños y niñas normales y regulares, o en el juzgado y las instituciones especiales de asistencia para los menores irregulares y anormales.

La particularización de la infancia implica un discurso en el que se prescribe un estatuto y modelo de niñez socialmente esperable. Este discurso se instituye, fundamentalmente, por medio de saberes vinculados a los campos jurídico, educacional, psicológico y médico-pediátrico. Al tiempo que, es posible sostener que las perspectivas desde las cuales se ha pensado la infancia moderna están marcadas por ciertas tradiciones y posicionamientos filosóficos, ontológicos y epistemológicos. Desde estos saberes y posicionamientos se cristaliza una normalidad y un “deber ser” para los primeros tiempos de la vida humana. Cuestiones que determinan las condiciones históricas de su existencia (Foucault, 2002), las prácticas materiales concretas para con la infancia y las formas de concebir y tratar a la niñez.

Los discursos dan cuenta de la forma de concebir y tratar a la niñez, “hablan” de lo que se “hace”, cómo se “hace” y por qué se “hace”. Las prácticas materiales concretas guardan coherencia con el proceso de producción social relacionado con la infancia y encarnan la particularización acerca de la niñez en sus diferentes y particulares facetas como sujeto de la institución social infancia. De esta forma, las significaciones que caracterizan a la niñez sustentan las prácticas de las que la modernidad se vale para tratar, educar y producir niños y niñas. Al tiempo que, instituye los lazos de las relaciones intergeneracionales y el espacio social que se destina a la niñez, los modos en que los adultos conciben a los niños y niñas y las percepciones que los niños y niñas tienen acerca de sí mismos.

## De las prácticas y los discursos de la niñez

De acuerdo al estudio mencionado emergen diferentes discursos respecto a la forma de concebir y tratar a la niñez. Cada uno de estos discursos se construye a partir de prácticas materiales concretas en la forma de tratamiento de la infancia, que delimitan una identidad y la persistencia de una temática como ser: *sujeto de atención, sujeto de formación, sujeto social y sujeto de bien público*. A partir de estos discursos es posible componer representaciones que cristalizan construcciones fuertemente relacionadas con los atributos de la niñez moderna, en tanto categoría de carácter social, histórico y político.

Es posible sostener que el tiempo de infancia (Carli, 1999), históricamente, es construido a través de argumentos esencialistas, producido desde paradigmas propios del liberalismo, el iluminismo y el positivismo. A partir de lo cual, la niñez se instituye, desde una perspectiva adultocéntrica (García Méndez, 1991), como negatividad de la adultez, como un dato ontológico, de validez universal, ahistórico y masculino. Se da cuenta de un universo de sujetos, los niños, a los que se caracteriza y discrimina a partir de su condición de “recién llegados”.

Desde una perspectiva adultocéntrica (García Méndez, 1991) y a través de posicionamientos iluministas se construye una niñez menor por edad y por falta de razón. Históricamente a la infancia se la ha vincula a un tiempo de preparación y tránsito hacia la adultez. Así es que, los discursos componen a la niñez asociada a una prematurez inicial, en tanto, incompletud e inacabamiento, al tiempo que, marcada por el desamparo inicial.

Estas representaciones conllevan una perspectiva acerca del cachorro de la especie humana como portador de una posterior madurez, la que se alcanza tras un trabajoso proceso de evolución y desarrollo de sus aspectos “humanos” que

involucra el aparato genético del niño y de la niña, la familia y la escuela. En este sentido, de la mano de la privatización familiar y la escolarización estatal, desde un estado de inacabamiento y como ciudadano del mañana, la niña y el niño esperan el porvenir, en una, producido como hijo e hija y en la otra, como alumno y alumna. Ubicado en posición de *sujeto de formación* el cachorro humano y bárbaro etario (Barrán, 2008) recorre un proceso de humanización y ciudadanización, de normalización y civilización, tránsito hacia la inclusión social y devenir adulto. De esta forma, alcanza el desarrollo pleno y la completud adulta.

A lo largo de este proceso el niño, la niña “crece”, deviene en individuo útil, accede a la razón, encauza sus comportamientos, incorpora a su identidad la moral colectiva y los valores cívicos de la sociedad, a partir de lo cual es capaz de conocer, alcanzar la rectitud, la conciencia y el libre albedrío. Aspectos que le permiten su integración social, habitar y ser parte del colectivo, alcanzar un estado de conciencia e intencionalidad y la consiguiente autonomía.

Dada la específica y esencial condición de “prematurez” inicial del niño, la niña se dirigen a él/ ella intervenciones especializadas que atienden su incompletud, desamaparo, carencia y fragilidad. En cuanto, desde estos atributos, y como contraparte, se concibe a la infancia necesitada de protección, incapaz de ejercer autonomía y gobernarse por sí misma, dependiente afectivamente e irresponsable para el intercambio.

El niño, la niña no está preparado para “afrentar” la vida, por lo que es ineludible someterlo a un tratamiento especial que dé respuesta a las necesidades propias de su inacabamiento e incapacidad del inicio de la vida; requiere tutela, por sí mismo no “puede”; amparo, por su fragilidad y educación, por su inocencia. De esta forma, antes de ingresar al mundo adulto, en una especie de cuarentena (Ariès, 1987), se los retrae a la privatización familiar y a la escolarización pública. Se lo instituye

como *sujeto de atención* en función de sus necesidades relacionadas al déficit.

La familia junto con la escuela constituyen un “cerco” (Donzelot, 1979) en torno a los niños y niñas, para así, atenderlos, cuidarlos y protegerlos, al tiempo que, disciplinarlos, completarlos, pre- pararlos e instruirlos para el ingreso al mundo adulto, en definitiva, se regula su vida, se produce su individuación, ciudadanización y normalización social (Foucault, 2006). En este encierro se materializan la atención, los afectos y el interés por los niños y niñas, acompañados de control y vigilancia, en el que el niño y niña crece y se desarrolla, se prepara para el futuro, se disciplina y regula su vida.

Ante la incapacidad social (García Méndez, 1994) y el desamparo institucionalmente se le oferta a la niñez protección social, amparo, asistencia y conducción. Los discursos institucionales enuncian el derecho a ser asistido para “combatir” los déficit y las adversidades “propias” e individuales como niño, niña. De esta forma el Estado tutela el futuro (Bustelo, 2007) a través de las políticas públicas e intervenciones institucionales específicas, particularmente, la escuela. En este sentido, se instala una situación de subordinación ante los adultos “el cuidado y la protección para la infancia se desarrollarán a costa de la dependencia, obediencia y sometimiento de los niños con respecto a los adultos” (Leopold, 2014: 30).

La sociedad organiza la existencia individual y colectiva en forma estratificada, en cuanto, se construyen diversos estratos o niveles sociales -que se diferencian entre sí por determinadas características- que categorizan diferentes circunstancias de la vida por las que transcurren los sujetos (adulto, niña, mujer, hijo, alumno, escolar, pobre, ciudadano). En este sentido, se hace referencia a que la existencia del niño y niña acontece en la pertenencia o adscripción a agrupamientos familia- res, segmento etario, enclaves territoriales, escolarización y clase

social. A partir de lo cual, el niño y la niña se constituye como *sujeto social*, en tanto transcurre por diferentes posiciones sociales en la vida: hijo, hija, alumno, alumna, pobre, niño, niña, menor, habitante. De esta forma se instituyen posiciones diferenciadas entre niños, niñas y adultos que ocupan como hijos, hijas, alumnos, alumnas y padres-madres, maestras y que, con criterios antagónicos, conforman pares de contrarios con lógicas opuestas (niño, niña-adulto/a, niño, niña-menor, hijo, hija-padre, madre, alumno, alumna- maestra).

De acuerdo a lo establecido a través de las diferentes disciplinas que se ocupan del desarrollo infantil, algunas de estas posiciones sociales por las que transcurre el niño y la niña están prescriptiva- mente previstas y ordenadas, al tiempo que, establecidos los “modos” de habitarlas. A través de la medicina-pediatría, la psicología, la pedagogía, psicomotricidad, entre otras, se presentan las características particulares e indiscutibles de la infancia. Desde los diferentes saberes se enuncian ciertas características y atributos físicos, psicológicos, del lenguaje, motrices, de socialización en función de “cada” edad. De esta forma, se describe una “normalidad” para las diferentes etapas etarias y un perfil poblacional de “niño”, “niña”, “hija”, “hijo”, “escolar”.

A través de esta ideología de la normalidad, a partir de cualquier diferencia que se objetive como tal, el niño y la niña es caracterizado y categorizado en relación a lo familiar, a lo educativo, a lo territorial, a la clase social. A partir de lo cual, es posible sostener que la población infantil no enuncia al universo de la niñez, no responde a un “universal”, implica una población segmentada con perfiles específicos.

En este sentido, podemos señalar a la niñez como universo fundamentalmente escindido en dos modelos: una niñez regular y otra, irregular, los menores. Al mismo tiempo que se componen las representaciones en torno a la niñez “normal”,



como negatividad de la adultez; desde una posición individual y privatizadora de su “origen”, se instalan las construcciones de una infancia irregular y discordante, el menor, negatividad de la adultez, pero también, de la niñez normalizada. Estos últimos denotan discordancias o carencias con relación a la “norma” y los modelos hegemónicos producto de sus condiciones de existencia, fundamentalmente, por el desorden de la pobreza. Se trata de una “identidad deficitaria” (Costa y Gagliano, 2000), con ciertos hándicap psicológicos, sociales, de aprendizaje como constitutivos de las personas, al tiempo que se encuentran, en riesgo social y en condiciones de abandono moral o material. Para los primeros, protección, vigilancia, educación y socialización de la familia y la escuela; para los segundos, vigilancia y control socio-penal, beneficencia protectora y sujeta al Estado. Para ambas infancias, protección fuertemente vinculada a la conducción y el control social a partir de intervenciones diferenciadas.

La niñez es identificada a un tiempo que aún no es, pero que es caracterizado como el origen de un tiempo potencial del después (Corea y Lewkowicz, 2004). Por lo cual, a la infancia se la compone asociada a la incompletud, al tiempo que portadora de la posibilidad futura de alcanzar la adultez. De esta forma, como contraparte, se concibe necesitada de cuidado y protección por la carencia y fragilidad inicial, pero también, por lo que será, en cuanto tiempo de preparación e inversión para lo que está por venir. La niñez es el tiempo de tránsito de un “estado natural”, como punto de partida, para llegar a la conformación del adulto -ciudadano productivo-, en tanto momento de completud en el que alcanza el orden de la razón y el intelecto. En este sentido, sobre la familia y la escuela pesa el encargo social de asegurar que los miembros más jóvenes de la sociedad, en cuanto patrimonio nacional, alcancen la condición de sujetos sociales y productivos, la humanización y ciudadanización, en su tránsito hacia la adultez.

El tiempo de la infancia está marcado por la preparación de “ciudadanos del futuro”, “hombres del mañana” y “herederos del porvenir”, responsables del futuro propio, de la familia y de la nación (Leopold, 2014). Por lo cual, la conformación del hombre del mañana, capaz de construir el porvenir, es una tarea que requiere un trabajo sobre el niño y la niña concienzudo y paciente, de control, regulación y corrección. En tanto la niñez implica el futuro, el gasto en infancia resulta una inversión en capital humano, una apuesta al futuro de la sociedad y del bienestar individual y colectivo.

El Estado, a través de la familia y la escuela, cuida y protege a la infancia en tanto patrimonio social por su condición futura de ciudadano activo; protege y cuida al débil, al que aún no es y al capital humano, por lo que será. En cuanto ocuparse de la infancia, en tanto *sujeto de bien público* o “cosa” pública, es una estrategia para alcanzar el desarrollo económico, social, político y cultural del país. Esta inversión recursos en la niñez es la acumulación en “capital humano” que produce, en tanto reserva productiva de la sociedad del futuro, los adultos necesarios para el crecimiento y la productividad nacional.

Desde estos posicionamientos la niñez se constituye como bien social, en cuanto problema de gobierno -en el sentido de Foucault, 2007- y competencia del Estado en tanto futuro ciudadano activo -desde una perspectiva liberal-. La infancia concebida como incompleta y bárbara (Varela, 1865, citado en Barrán, 2008), al tiempo que en proceso de crecimiento e individualización, en su tránsito a la adultez es objeto de prácticas de disciplinamiento, conducción, control y regulación para alcanzar la sujeción social. Al tiempo que, se ubica a la familia y la escuelas como instrumentos capaz de gobernar a la población infantil y producir su humanización civilizada. No hay infancia si no es por la intervención práctica de la familia y la escuela con sus tecnologías, que junto a un conjunto de

instituciones modernas de resguardo, tutela y asistencia de la niñez, producen sobre los cuerpos biológicos “al niño”.

## Apuntes a modo de cierre

Las construcciones desarrolladas acerca de la niñez dan cuenta de las diferentes y particulares facetas que hacen y componen la institución infancia, al tiempo que, de las implicancias históricas, sociales y políticas del proceso de producción de la infancia.

A través de lo trabajado en el presente artículo es posible sostener que la infancia, en cuanto construcción de una categoría social, implica una multiplicidad de categorías y campos de saber que convergen en su formación. Esta multiplicidad es expresión de la dispersión y distribución de los fragmentos de saber y de



### Mag. Beatriz Liberman

Psicóloga egresada del Instituto de Psicología de la Universidad de la República (1989), actual Facultad de Psicología. Magíster en Derechos de la Infancia y Políticas Públicas. Universidad de la República. Socialista egresada de P.A.I.D.E.I.A. (Proyecto de Análisis e Investigación de Estudios Comunitarios, Grupales e Institucionales). (1997). Análisis Institucional en Grupos Operativos.

Actualmente Directora del Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública (Llamado de oposición y méritos, 2015). Asesora a equipos de trabajo del ámbito educativo. Ha desarrollado actividades en organizaciones no gubernamentales como Psicóloga.

prácticas que en sus relaciones y en un contexto —político, social, histórico— hacen a las condiciones de posibilidad de que algo sea dicho (Foucault, 2002), en este caso, acerca de la niñez. A partir de lo cual es posible complejizar el estudio y la comprensión de la temática en cuestión, aportándoles espesor y aspereza a los discursos delimitados, al tiempo que dar cuenta de la integración y articulación de los diferentes componentes conceptuales y del campo del saber que hacen lugar a la trama discursiva, en tanto construcción de significados acerca de la niñez.

Para finalizar, resulta relevante señalar que, la construcción socio-histórica de la infancia da cuenta de que ella no significó de igual forma al universo que comprende la categoría niñez. Siguiendo los planteos de Ana M. Fernández (1993b), la particularización de la infancia no implicó del mismo modo a todos los niños y niñas de la sociedad, sino que existieron diferencias significativas que quedaron invisibilizadas en la noción de niñez. Para la autora, esta noción global de niñez invisibiliza las particularidades de clase social, género, étnicas, geopolíticas, culturales, entre otras (p. 12). El universo semántico y social de la niñez omite las particularidades, en tanto suele tomar como modelo al niño, no a cualquier niño: el niño de clase media, occidental y de raza blanca “...cuando en rigor tanto los procesos de socialización, la construcción de sus subjetividades, como muchas de sus prácticas presentan importantes diferencias. Diferencias de todo tipo que quedan invisibilizadas en la noción de niñez...” (p. 12).

## **Bibliografía**

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Barrán, J. P. (1995). *Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos*. La

- ortopedia de los pobres, tomo 2. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (2008). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura "bárbara"*. El disciplinamiento. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Bustelo, E. (2007). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bustelo, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8 (3), 287-298. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-82652012000400006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652012000400006&lng=es&tlng=es) (06/2017)
- Cardellino, G. y Rosenfeld, M. (2000). Con las mejores intenciones. Acerca de la relación entre el Estado pedagógico y los agentes sociales. En Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, pp. 23-67. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carli, S. (comp.) (1999). De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Carli, S. (2003). Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Carli, S. (2011). La memoria de la infancia. Estudios sobre historia, cultura y sociedad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Caruso, M. (2005). La biopolítica en las aulas. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Castoriadis, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad 2. Barcelona, España: Tusquets Editores.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). Tres observaciones sobre el concepto de infancia. Ensayo sobre la destitución de la niñez. En *¿Se acabó la infancia?* Buenos Aires, Argentina: Lumen/Humanitas.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). Pedagogía del aburrido. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Costa, M. y Gagliano, R. (2000). Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (pp. 69-119). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- De Marinis, P. (2002). Ciudad, "cuestión criminal" y gobierno de poblaciones. *Política y Sociedad*, 39 (2), 319-338.
- De Martino, M. (2009) (comp.). Infancia, familia y género. Múltiples problemáticas y múltiples abordajes. Montevideo, Uruguay: Cruz del Sur.
- Delgado, B. (1998). Historia de la infancia. Barcelona, España: Ariel.

- Dolto, F. (1993). *La causa de los niños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). *Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas*. En Duschatzky, S. (comp.), *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad* (121-185). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, A. M. (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fernández, A. M. (1993b). *La invención de la niña*. Argentina: UNICEF-Xerox.
- Foucault, M. (1984). *Las palabras y las cosas*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *La gubernamentalidad*. En Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comps.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 187-215). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- García, E. (1991). *Prehistoria e historia del control socio-penal de la infancia: política jurídica y derechos humanos en América Latina*. Recuperado de: [http://www.iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/prehistoria\\_e\\_Historia\\_Control\\_Socio\\_penal.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/prehistoria_e_Historia_Control_Socio_penal.pdf) (06/2016)
- García, E. (1994). *Derecho de la infancia-adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*. Bogotá: Ediciones Forum Pacis.
- García, E. (1995). *Introducción en derechos del niño. Políticas para la infancia*. UNICEF-Instituto Interamericano del Niño.
- García, E. (2007). *Prólogo*. En Bustelo, E., *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (comps.). *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (187-215). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Giorgi, V. (2002). *Niños, adolescentes entre dos siglos. Algunas reflexiones acerca del escenario de nuestras prácticas*. Ponencia presentada en XXIV Congreso Latinoamericano de Psicoanálisis. Montevideo, Uruguay: FEPAL.

- Leopold, S. (2002). Tratos y destratos. Políticas públicas de atención a la infancia en el Uruguay (1934- 1973). Recuperado de: <http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2013/12/Tratados-y-Destratados.pdf> (05/2014)
- Leopold, S. (2014). Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias.
- Leopold, S. y Pedernera, L. (2009). Llover sobre mojado. Consideraciones sobre infancia y adolescencia en el Uruguay de hoy. En Mónica De Martino (comp.) *Infancia, familia y género. Múltiples problemáticas, múltiples abordajes* (pp. 97-110). Montevideo, Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.
- Llobet, V. (2012). Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera Norte*, 24 (48), 7-36. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-73722012000200001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722012000200001&lng=es&tlng=es) (07/2017)
- Minnicelli, M. (2004). *Infancias públicas. No hay derecho*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Minnicelli, M. (2008). Infancia e institución(es): escrituras de la ley. Infancia e institución(es). En Minnicelli, M. (coord.), *Escrituras de la ley en la cultura vs. maltrato y abuso infantil* (pp. 13-43). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Morás, L. (1992). Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay. Montevideo, Uruguay: FCS-Serpaj.
- Morás, L. (2000). De la tierra purpúrea al laboratorio social. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Moreno, J. (2002). Ser humano. La inconsistencia, los vínculos, la crianza. Argentina: Libros del Zorzal.
- Narodowski, M. (1994). Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Núñez, V. (2004). Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación de los destinos. En *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Palummo, J. (2009). Para una crítica a la matriz tutelar. En Mónica De Martino (comp.), *Múltiples problemáticas y múltiples abordajes* (pp. 111-146). Montevideo, Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.
- Pernil, P. y Gutiérrez, A. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas* (pp.103-122). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Pernil, P. y Gutiérrez, A. (2013). Historia de la infancia. Itinerarios educativos. Madrid, España: UNED.

- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Redondo, P. (2006). Interrupciones en los territorios de la desigualdad. En Martinis, P. y Redondo, P. (comps.), *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas* (pp. 103-122). Buenos Aires: Del estante editorial.
- Redondo, P. y Thiested, S. (1999). Las escuelas “en los márgenes”. Realidades y futuros. En AA.VV., *En los límites de la educación*. Rosario, Argentina: Homosapiens.
- Vecinday, M. L. (2009). La protección social individualizada. En Mónica De Martino (coord.), *Infancia, familia y género. Múltiples problemáticas, múltiples abordajes* (pp. 179-214). Montevideo, Uruguay: Ediciones Cruz del Sur.

## Fuentes documentales

- ANEP (1995). *La reforma de la educación*. Exposiciones del CODICEN de la ANEP ante la Comisión de Educación y Cultura del Senado de la República. Montevideo.
- ANEP (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*.
- ANEP (2010). *Síntesis de las principales políticas del quinquenio 2005-2009. Documento de trabajo para la transición*.
- ANEP-CODICEN (1985). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del CODICEN de la ANEP* (vols. 1 y 2). Montevideo.
- ANEP-CODICEN (1990). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del CODICEN de la ANEP* (tomos I, II, III y IV). Montevideo.
- ANEP-CODICEN (1995). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del CODICEN de la ANEP* (tomos I, II, III, IV y V). Montevideo.
- ANEP-CODICEN (2000). *Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones del CODICEN de la ANEP* (tomos I, II, III, IV y V). Montevideo.
- Ley Consejo Nacional de Educación (Ley 14.101 del 4 de enero de 1973, Uruguay).
- Ley de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, correspondiente al ejercicio 1974 (Ley 14.416 del 28 de agosto de 1974).
- Ley General de Educación (Ley 15.739, del 28 de marzo de 1985, Uruguay).
- Ley General de Educación (18.437, del 16 de enero 2009, Uruguay).





# La (Des)institucionalización de niñas, niños y adolescentes. Avances y desafíos del Estado Mexicano

Por Luis Peña Cruz

*Nosotros somos culpables de muchos errores y muchas faltas, pero nuestro peor crimen es el abandono de los niños negándoles la fuente de la vida. Muchas de las cosas que nosotros necesitamos pueden esperar, los niños no pueden [...].*

Gabriela Mistral

Sumario: I. El derecho humano a vivir en familia y la (des) institucionalización II. Situación actual de la institucionalización en México. III. Avances legales e institucionales. IV. Desafíos vigentes para la garantía del derecho a vivir en familia y la erradicación de la institucionalización.

## **I. El derecho humano a vivir en familia y la (des) institucionalización**

El preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante “Convención”) (1989) establece que la familia es un requisito indispensable para que las personas menores de edad logren el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad. Sin embargo, la condición de vivir en familia no es suficiente por sí misma, sino que debe estar acompañada de un ambiente de respeto, crianza positiva, comprensión y cariño. Por si fuera poco, vivir en familia es un derecho humano reconocido en el ámbito internacional y doméstico; esta última característica es fundamental, pues lo convierte en interdependiente de otros derechos,<sup>1</sup> como lo son: a) la vida, supervivencia y desarrollo<sup>2</sup>; b) la igualdad sustantiva<sup>3</sup>; c) la no discriminación<sup>4</sup>; y d) vivir en condiciones de bienestar que garanticen el sano desarrollo integral<sup>5</sup>, por mencionar algunos.

### **La (in)adecuada aplicación de la restricción al derecho a vivir en familia como pauta para la (des) institucionalización**

Bajo ciertos supuestos, el derecho humano a vivir en familia puede ser restringido. Esto no es algo menor, pues los procesos de restricción de este derecho pueden causar graves afectaciones a otro tipo de derechos. Para que las y los agentes del Estado puedan adoptar esta decisión, se requiere el cumplimiento de distintas garantías procesales establecidas en la legislación

---

1 Para Vázquez y Serrano (2013) el principio de interdependencia “señala la medida en el que disfrute de un derecho en particular o un grupo de derechos dependen para su existencia de la realización de otro derecho o de otro grupo de derechos” (p. 40).

2 Artículos 6 de la Convención; y 14 y 15 de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (en adelante “LGDNNA”).

3 Artículos 24 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (en adelante “CADH”); y 36, 37 y 38 de la LGDNNNA.

4 Artículos 2 de la Convención; y 39, 40 y 41 de la LGDNNNA.

5 Artículos 43 y 44 de la LGDNNNA.

internacional y doméstica.

De la interpretación de los artículos 9 de la Convención y 22 de la LGDNNA, se desprende que la única manera de separar a niñas, niños y adolescentes de su familia de origen es cuando tal decisión resulta necesaria para proteger el interés superior de la niñez. Es decir, que la separación familiar solo es procedente cuando las personas menores de edad sufren o están en riesgo de sufrir graves afectaciones a sus derechos en su núcleo de origen, como lo es en los casos de abandono, trato negligente o violencia sexual. Además, el tratado internacional en materia de infancia señala que la decisión de separación: a) debe ser decretada por autoridad competente, en estricto apego a la ley y a los procedimientos aplicables; b) debe ser sujeta a revisión judicial de forma inmediata y periódica; y c) debe garantizar a todas las partes interesadas –principalmente a la niña, niño o adolescente– la posibilidad de participar y dar a conocer sus opiniones.

Lo anterior ha sido reafirmado por la jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (en adelante “CorteIDH”) en el caso *Fornerón e hija vs. Argentina* (2012), al establecer que las niñas, niños y adolescentes deben permanecer en su familia de origen, salvo que existan razones determinantes, basadas en el interés superior de la niñez, que justifiquen la separación familiar. En aquella resolución, la CorteIDH (2012) también señaló que “la separación debe ser excepcional y, preferentemente, temporal (párr. 47)”.

Ahora bien, cuando los Estados determinan que niñas, niños y adolescentes deben ser separados de su medio familiar de origen, es necesario que implementen otro tipo de medidas para asegurar los derechos de la infancia. Entre esas medidas destacan: i) la ubicación con la familia extensa o ampliada; ii) la incorporación a una familia de acogimiento como medida temporal; iii) la adopción; y iv) la colocación en acogimiento

residencial, brindado por centros de asistencia social públicos o privados. A esta última medida se le conoce como “institucionalización” y constituye el centro del problema en los procesos de separación familiar.

Aquí es pertinente señalar que la aplicación de las medidas disponibles para los Estados no debe seguir un método casuístico indeterminado, sino que existe una prelación jerárquica para decretar su procedencia. Es decir, si el Estado ha determinado que una niña de 5 años sea separada de su familia por ser víctima de abuso sexual, lo primero que deberá procurarse es: i) ubicarla con alguna persona integrante de su red familiar ampliada o extensa; ii) si ello no fuese posible, el Estado deberá asignar a la niña una familia de acogimiento certificada y supervisada por él mismo; iii) si el interés superior de la niña justificara el no retorno al núcleo familiar de origen, el Estado deberá proveerle una familia definitiva por medio de la adopción; y iv) solo cuando ninguna de las opciones anteriores fuese compatible con el interés superior de la niñez, el Estado podrá colocar a la niña bajo el cuidado de una institución pública o privada.

En la medida que los Estados respeten el orden jerárquico de las medidas antes señaladas, así como el principio del interés superior de la niñez, se evitará que más niñas, niños y adolescentes en la región sean institucionalizados; de hecho, la adecuada aplicación de los estándares para la restricción al derecho a vivir en familia garantizará la desinstitucionalización, entendida desde un enfoque preventivo y de no repetición. En cambio, cuando los Estados optan por institucionalizar de manera indiscriminada a niñas, niños y adolescentes, es claro que existe una inadecuada aplicación de la restricción al derecho a vivir en familia; ello refuerza el terrible fenómeno de la institucionalización que hoy mantiene a millones de niñas, niños y adolescentes en encierro y creciendo privados de una familia (ONU, 2019, p. 10).

## II. Situación actual de la institucionalización en México.

En México, la institucionalización es un grave problema de derechos humanos. De acuerdo con el *Informe especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la República mexicana*, publicado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2019), en la actualidad existen más de 26,372 niñas, niños y adolescentes bajo acogimiento residencial (p. 125). Esta cifra responde a la inadecuada aplicación de los estándares para restringir el derecho a vivir en la familia por parte de las autoridades mexicanas. Así lo señaló el Comité de los Derechos del Niño (2015) al afirmar que en México “[l]a institucionalización continúa siendo la opción priorizada sobre el cuidado temporal en familias de acogida” (p. 12).

Con base a lo establecido en líneas anteriores, el Estado mexicano no tienen permitido optar por la institucionalización como medida de protección preferente. Al contrario, la propia LGDNNA, que es el marco legal vinculante para todas las autoridades del país, caracteriza al acogimiento residencial –institucionalización– como una medida de protección de carácter subsidiario, diseñada como último recurso y por el menor tiempo posible<sup>6</sup>. Por tanto, la existencia de decenas de miles de niñas, niños y adolescentes privados de su derecho a vivir en familia constituye un claro incumplimiento del Estado hacia sus obligaciones impuestas por la Convención y otros ordenamientos legales.

Una de las principales razones que hacen posible la permanencia y expansión del fenómeno de la institucionalización es la falta de implementación de medios alternativos de cuidado familiar. A pesar de que la LGDNNA ordenó la creación de la figura del acogimiento familiar en México desde hace casi seis años, no

<sup>6</sup> Artículo 4, fracción II de la LGDNNA.

todas las entidades federativas operan esta política pública.<sup>7</sup> Ello genera que la única forma de “proteger” a niñas, niños y adolescentes que viven graves afectaciones a sus derechos en su familia de origen, sea a través de la institucionalización; o en otras palabras: la restricción absoluta del derecho humano a vivir en familia y la colocación en un ambiente que atenta contra las condiciones necesarias para el desarrollo de la infancia.

### III. Avances legales e institucionales

En la última década, México ha tenido distintos avances en la agenda de la protección de los derechos de la infancia. Los principales cambios a nivel legal son:

- La incorporación del principio del interés superior de la niñez al texto.<sup>8</sup> Este principio constituye el principio rector de todas las autoridades que toman decisiones que afectan directa o indirectamente a las niñas, niños y adolescentes.
- La promulgación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.<sup>9</sup> La creación de este ordenamiento legal constituye el paradigma para abandonar la visión tutelar respecto a los derechos de la infancia y transitar a la visión de la protección integral, en la cual las personas menores de edad son auténticas titulares de derechos. Además, como se revisó en líneas anteriores, la LGDNNA establece un estándar claro respecto a la procedencia subsidiaria y excepcional de la institucionalización; y establece distintos mecanismos para asegurar que niñas, niños y adolescentes

---

7 La figura del acogimiento familiar está reconocida por los artículos 4, fracción II, 24, y 26, párrafo II de la LGDNNA.

8 Reforma constitucional publicada en el Diario Oficial de la Federación el 12 de octubre de 2011. El principio del interés superior de la niñez fue incorporado al párrafo noveno del artículo 4 de la Constitución General.

9 La LGDNNA fue publicada en el Diario Oficial de la Federación el 4 de diciembre de 2014; entró en vigor en todo el país el 5 de diciembre.

que viven en centros de asistencia social, vean restituido su derecho a vivir en familia (desinstitucionalización).

- La creación de 32 leyes locales en materia de protección de los derechos de la infancia. De acuerdo con el sistema jurídico mexicano, la existencia de leyes de carácter general impone a las entidades federativas el deber de adecuación legal de sus disposiciones locales. Por tanto, todas las leyes locales tienen arreglo con la LGDNNA.
- Se han creado hasta el momento 10 leyes de adopciones en el ámbito local. Los estados de Durango, Veracruz, Michoacán, Estado de México, Tamaulipas, Oaxaca, Tlaxcala, Quintana Roo, Chihuahua y Chiapas son los únicos que cuentan con una ley específica en la materia. La Ciudad de México y las otras 21 entidades federativas de México regulan las adopciones mediante reglamentos o códigos civiles.
- El 3 de junio de 2019, se publicó una importante reforma a la LGDNNA. En ella se establecieron, entre otras cuestiones: i) disposiciones de carácter general en materia de adopciones;<sup>10</sup> ii) la obligación para que todos los estados del país creen un marco jurídico específico en materia de adopciones;<sup>11</sup> iii) el mandato especial para que la única vía para el ingreso de una niña, niño o adolescente a un centro de asistencia social sea por medio de las Procuradurías de Protección o por autoridad competente;<sup>12</sup> iv) el plazo máximo para que las Procuradurías de Protección determinen sobre la eventual idoneidad de las personas solicitantes de adopción; y v) el plazo máximo con el que cuentan los órganos jurisdiccionales para resolver juicios de pérdida de patria potestad y procesos de adopción en sede judicial.<sup>13</sup>

10 Artículos 30 Bis 2, 30 Bis 3, 30 Bis 4, 30 Bis 5 y 30 Bis 6.

11 Artículo tercero transitorio del decreto de reforma, publicado el 3 de junio de 2019 en el Diario Oficial de la Federación.

12 Artículo 30 Bis 1 de la LGDNNA.

13 Artículo 30 Bis 6 de la LGDNNA

Respecto a los avances institucionales, se destaca:

- La creación de las Procuradurías de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes como órganos especializados para la atención de todo tipo de casos que involucren a personas menores de edad. Además de la Procuraduría Federal, existen otras 32 en el ámbito local; algunos estados del país cuentan incluso con Procuradurías en el ámbito municipal.<sup>14</sup>
- La creación, por primera vez en la historia de México, de los Sistemas de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes.<sup>15</sup> En el caso de los Sistemas de Protección, la LGDNNA contempla su existencia a nivel nacional, local y municipal. Sus principales finalidades son establecer instrumentos legales, políticas públicas, procedimientos, servicios y acciones para proteger los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Si bien estos avances constituyen un logro significativo para el Estado mexicano, los esfuerzos de las autoridades no han sido suficientes para disminuir el problema de la institucionalización. Precisamente, la existencia de marcos legales homologados y de autoridades especializadas en materia de la infancia son elementos que deben permitir, progresivamente, la erradicación de la institucionalización.

#### **IV. Desafíos vigentes para la garantía del derecho a vivir en familia y la erradicación de la desinstitucionalización**

En las Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto consolidados de México, el Comité de los Derechos del Niño (2015) señaló, entre otras cosas, que:

<sup>14</sup> Artículo 121 de la LGDNNA.

<sup>15</sup> Artículos 125, 136 y 138 de la LGDNNA.



- a) No existen políticas públicas suficientes para apoyar a las familias en el cumplimiento de sus responsabilidades parentales: Este reto continúa vigente y no podrá ser superado sino hasta en tanto no se erradiquen las causas que generan el incumplimiento de las obligaciones inherentes a la patria potestad. Si las familias no cuentan con solvencia económica para garantizar los derechos de alimentación, salud, educación o cultura de sus hijos, es responsabilidad del Estado brindar las políticas públicas hacerlos efectivos.
- b) El número de niñas, niños y adolescentes privados de un entorno familiar es desconocido: Esto continúa siendo un problema vigente en el país, debido a la falta de regulación y supervisión de los centros de asistencia social públicos y privados del país.
- c) No existe personal capacitado y especializado para cumplir sus funciones encomendadas en la normativa internacional y doméstica: En el caso de la institucionalización, la falta de conocimiento de los estándares aplicables por parte de las autoridades implica un grave riesgo para la infancia. México debe continuar trabajando en desprender el entendimiento tutelar y adultocentrista de los derechos de la niñez. Todas las autoridades deben comprender la grave afectación que se genera cuando una niña, niño o adolescente es puesto en una institución de cuidados.

Ante estos desafíos y retos señalados por el Comité de los Derechos del Niño, el Estado mexicano tiene la obligación de: i) construir políticas públicas desde el enfoque de los derechos de infancia, que garanticen que las familias puedan cumplir con sus obligaciones; ii) recopilar información continua para conocer de manera exacta el número de niñas, niños y adolescentes en situación de institucionalización; iii) formar cuadros de personas servidoras públicas especializadas para proteger los derechos de la infancia; iv) reformar las garantías

legales e institucionales para prevenir y erradicar el fenómeno de la institucionalización; v) garantizar la disponibilidad de medios alternativos de cuidado familiar para toda niña, niño o adolescente que deba ser separado de su familia de origen; vi) promover los derechos de la infancia en la familia, haciendo énfasis en la importancia del buen trato y la crianza positiva; vii) impulsar la transformación cultural en todas las autoridades, la sociedad y las familias para erradicar las concepciones tutelares de la infancia.

Estos retos sólo podrán realizarse poniendo al centro de la conversación, de manera activa y no retórica, a las niñas, niños y adolescentes que sufrieron, sufren o pueden sufrir la pérdida de su derecho a vivir en familia por medio de la institucionalización.

## Luis Peña Cruz

Es mexicano, originario del estado de Tlaxcala.

Maestro en Derechos Humanos y Democracia por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLASCO), sede México.

Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Su formación académica se ha centrado en el ámbito de los derechos humanos, derecho constitucional, derechos de infancia y derecho penal. Como servidor público, ha impulsado distintas transformaciones legales e institucionales en beneficio de los derechos de la infancia. En 2018 coordinó la creación e implementación de la primera Ley de Adopciones para el Estado de Tlaxcala, lo cual ha permitido la restitución del derecho a vivir en familia de decenas de niñas, niños y adolescentes. En 2019 facilitó la implementación de la política pública de acogimiento familiar en el ámbito local. Ha coordinado las primeras adopciones internacionales en el estado de Tlaxcala, bajo la aplicación del tratado internacional en la materia, concretando satisfactoriamente procesos con Estados Unidos y Suiza. Actualmente se desempeña como titular del Departamento de Protección y Restitución de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes en la Procuraduría para la Protección de Niñas Niños y Adolescentes del estado de Tlaxcala.



## Bibliografía

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2019). *Informe especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos o privados de la República Mexicana*. Informe presentado en octubre, disponible en: <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-11/IE-ninas-ninos-adolescentes-centros-albergues.pdf> (09/2020)
- Comité de los Derechos del Niño (2015). Observaciones finales sobre los informes periódicos cuarto y quinto consolidados de México, el Comité de los Derechos del Niño, resolución del 8 de junio. Recuperado de: [https://www.hchr.org.mx/images/doc\\_pub/CRC\\_C\\_MEX\\_CO\\_4-5.pdf](https://www.hchr.org.mx/images/doc_pub/CRC_C_MEX_CO_4-5.pdf) (09/2020).
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 8 de mayo de 2020. Recuperado de: [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5593045&fecha=08/05/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5593045&fecha=08/05/2020) (09/2020)
- Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada el 20 de noviembre por la Asamblea General de la ONU. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf> (09/2020)
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (2012). *Caso Fornerón e hija vs. Argentina. Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 27 de abril*. Recuperado de: [https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_242\\_esp.pdf](https://corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_242_esp.pdf)
- Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación el 17 de octubre de 2019. Recuperado de: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA\\_171019.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA_171019.pdf) (09/2020).
- Serrano, S., y Vázquez, D. (2013). Los derechos en acción. Obligaciones y principios de derechos humanos. México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Organización de los Estados Americanos (1969). Convención Americana sobre los Derechos Humanos (CADH). Recuperado de: [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_b-32\\_convencion\\_americana\\_sobre\\_derechos\\_humanos.htm](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm) (09/2020).
- Organización de las Naciones Unidas (2019). Resolución de los Derechos del Niño, aprobada el 27 de noviembre por la Asamblea General de la ONU. Recuperado de: <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/74/395> (09/2020)



## El poder coactivo de la deuda: La migración y deportación de jóvenes indígenas

Por Lauren Heidbrink

El influjo de menores no acompañados procedentes de Centroamérica a Estados Unidos ha generado un debate sobre la manera correcta de tipificar este tipo de migración: ¿son refugiados o más bien migrantes económicos? Los titulares de los medios y los encargados de las políticas públicas han atribuido este influjo de menores migrantes al incremento de la violencia relacionada con las maras y los carteles o a la pobreza que cada día agobia más a los países de Honduras, El Salvador y Guatemala. A partir de la dicotomía forzada/voluntaria han surgido explicaciones que generalmente no toman en cuenta los diversos factores históricos y contextuales que impulsan la actual migración de menores, los cuales incluyen el impacto duradero de los conflictos armados, el surgimiento de las maras transnacionales y los desequilibrados acuerdos económicos multinacionales que han profundizado la desigualdad social en la región. En medio de un régimen mundial de cumplimiento caracterizado por la proliferación de centros privados para la

detención de migrantes y la deportación como una práctica común de los gobiernos, el valor y el riesgo relacionado con el mercado de la migración clandestina han crecido.

A base de una etnografía de menores indígenas no acompañados deportados a Guatemala intento reseñar una nueva clase de migración: la migración impulsada por la deuda la cual borra la distinción oposicional entre la migración forzada y la voluntaria que se presenta en el derecho internacional de los refugiados. Para las familias de escasos recursos en Guatemala la migración financiada por la deuda significa una deuda monetaria para financiar el movimiento irregular a través de fronteras internacionales. Aunque históricamente personas o familias consiguieron préstamos de familiares y amigos, actualmente con más frecuencia consiguen préstamos de altos intereses a través de entes institucionales que son poco o no regulados, por ejemplo, los prestamistas, los notarios, las cooperativas y los bancos, los cuales requieren tierras, casas, vehículos o bienes como garantía. Las tasas de interés de dichos préstamos son entre 2.5 y 15 por ciento mensual lo cual significa que cuando un migrante sea deportado la única manera viable de pagar la deuda puede ser migrar de nuevo, así creando un ciclo de migración y deportación en lo cual cada intento agrava las condiciones que impulsaron la migración y los migrantes son cada vez más vulnerables, obligados a viajar por rutas migratorias menos seguras y a recurrir a redes predatorias de tráfico. En realidad, muchos migrantes que son considerados migrantes económicos migran a causa de condiciones que son similares a las que motivan a los refugiados a desplazarse: el miedo a la persecución, la restricción de sus libertades e incluso la muerte. En otras palabras, la dicotomía de la migración forzada/voluntaria no toma en cuenta que los factores de la coacción y la opción que se presentan en las decisiones migratorias de la juventud indígena y sus familias a veces se traslapan.

## En camino

De manera consistente los menores guatemaltecos son el grupo más grande de menores que ingresan a Estados Unidos. Asimismo, son deportados de Estados Unidos y México de manera desproporcionada con respecto a los menores hondureños y salvadoreños. Según la Secretaría de Bienestar Social el 95 por ciento de los menores regresados (0 a 17 años) son indígenas, en su mayor parte originarios de las comunidades Mam y K'iche' de las tierras altas de los departamentos de Quetzaltenango, San Marcos, Quiché, Huehuetenango y Totonicapán (comunicación personal, julio de 2016). Los datos proporcionados por la Oficina de Aduanas y Protección Fronteriza de los Estados Unidos sobre las comunidades de origen de los menores no acompañados detenidos de 2007 al 2017 coinciden con que los menores migrantes guatemaltecos son en su mayoría originarios de las comunidades indígenas de las tierras altas y las tierras fronterizas entre Guatemala y México donde históricamente se comparte la identidad indígena con los mayas del sur de México (Heidbrink, 2020).

Este estudio examina las experiencias de más de 100 jóvenes deportados (de 13 a 21 años en los departamentos de Quetzaltenango y San Marcos) y sus familias, contemplando las maneras en que la migración y el desplazamiento influyen en las relaciones familiares y recomponen los sentimientos de pertenencia y del concepto del hogar. El 90 por ciento de los jóvenes y las familias que participaron en este estudio incurrió una deuda para financiar la migración irregular y el 65 por ciento expresó que la decisión de migrar de nuevo fue impulsada ante todo por la necesidad de pagar la deuda monetaria. En el contexto de violencia histórica y estructural, el poder coactivo de la deuda sobre las comunidades indígenas no debe ser descartado cuando del derecho migratorio se trata. Debido a que son las familias indígenas no los individuos las

que normalmente incurren la deuda migratoria, sus efectos se infunden en las relaciones familiares íntimas y tienen un impacto perdurable en el bienestar de los jóvenes y el sentido de pertenencia. En el contexto de deportaciones que van en aumento el efecto son resultados desfavorables para los jóvenes migrantes y sus familiares ya que se encuentran atrapados en un ciclo de migración impulsada por la deuda y la deportación, un fenómeno distinto a la migración económica voluntaria.

### **Rodrigo: “Soy un fracaso”**

Rodrigo, de 16 años, fue deportado desde México a Guatemala después de dos intentos fracasados de migrar a Estados Unidos, y pensaba intentar llegar otra vez. “Estoy avergonzado que me hayan detenido. Hipotecamos nuestra tierra. Mi familia depende que yo trabaje duro y que pueda mantener a nuestra familia, pero ahora esto. Soy un fracaso. No sé que hacer.” La tierra a la que hace referencia lo hipotecaron a un notario local y era su herencia; era la tierra donde hubiera construido una casa y criado una familia. Las condiciones que lo motivaron a migrar fueron agravadas por la deuda financiera adicional, el estigma que trae la deportación y la pérdida de su futuro fuente de ingresos.

Entre los rumores de la delincuencia, el fracaso y, en el caso de jóvenes mujeres, las acusaciones de la promiscuidad o la prostitución, a menudo se asume que los jóvenes deportados hayan cometido un delito o hayan sucumbido a una debilidad moral lo cual justificó su detención. A su regreso los jóvenes sienten mucha ansia y estigma y con frecuencia son excluidos por la comunidad y a veces por su propia familia. A pesar de que el número de deportados a Centroamérica va en aumento hay poca distinción entre los que son detenidos por su presencia ilegal y los que son acusados de un delito en México y en

Estados Unidos. Rodrigo describe los sentimientos de vergüenza y culpa que surgieron después de su fallido intento de entrar y permanecer en Estados Unidos, sentimientos que comparten otros jóvenes que al regresar han escondido en sus casas por un periodo de tres a cuatro semanas debido a los sentimientos de vergüenza provocados por lo que ellos perciben como un fracaso personal y a veces espiritual. Cabe señalar que Rodrigo nunca visualizó la migración como un rechazo de su “hogar”, sino una inversión en el bienestar de su familia y su propio futuro. La deportación encima de la presión de la deuda complicó tremendamente el sentido de pertenencia al lugar y puso en peligro su futuro.

En San Marcos, con el notario amenazando con desalojar a su familia y el hambre que vendrá con ello, Rodrigo concluyó que la única opción era migrar de nuevo; con cada mes que pasaba la deuda crecía de manera exponencial. Con el 62 por ciento de la población trabajadora subempleada (Instituto Nacional de Estadísticas 2016), Rodrigo enfrentaba probabilidades abrumadoras para asegurarse empleo ya que estudió únicamente hasta el cuarto grado. La presión de la deuda financiera y la pobreza estructural lo hizo reflexionar sobre su situación: “Me voy, y si no todos sufrimos y nos morimos, tal vez no mañana sino el próximo mes o año. *No tengo opción.*”

Clasificado como un migrante económico, Rodrigo tiene pocas opciones para evitar la deportación inmediata o para quedarse legalmente en E.E.U.U. pero tendría que enfrentarse al hambre y a la pobreza estructural profunda si se queda. Mientras no son razones para fundamentar una petición exitosa bajo el derecho internacional de los refugiados, las consecuencias de ellas para Rodrigo son parecidas a las que enfrentan los refugiados, incluyendo la restricción de la libertad y protección limitada por parte del estado ante las amenazas del notario. En la ausencia de regulaciones estatales para regular adecuadamente las



transacciones financieras o procesos judiciales para llevar a la justicia a los prestamistas predatorios, Rodrigo y su familia son amenazados con el desalojo y una situación económica más desastrosa. Por lo tanto, es prácticamente imposible separar el factor económico y los derechos humanos como motivos de su migración – una realidad vivida que complica las categorías mutuamente exclusivas de migración voluntaria y forzada que las burocracias suelen buscar (Castles, 2003).

## **La migración financiada por la deuda**

En medio del actual régimen mundial de cumplimiento, la migración irregular desde Guatemala con cualquier medida de certeza o seguridad requiere el acceso a un considerable capital social y financiero. Por lo tanto, en la migración financiada por la deuda están involucrados una variedad de actores e instituciones. Las familias pueden hipotecar sus tierras, juntar dinero de amigos y familiares, pedir préstamos de prestamistas locales, notarios, abogados y con más frecuencia de bancos, cooperativas o iglesias. Las familias cuentan que en el pasado pidieron préstamos en primer lugar de familiares y amigos o a través de remesas para pagar el costo de los traficantes; ahora con más frecuencia recurren a instituciones y otros actores comunitarios. Los legados de las reformas agrarias discriminatorias para las comunidades indígenas de las tierras altas de Guatemala determinan los recursos capitales de los cuales disponen las familias para sobrevivir (Moran-Taylor and Taylor 2010). Por lo tanto, a menudo las familias utilizan las tierras como garantía para financiar la migración irregular; para los que no son dueños de tierras, la migración no autorizada puede ser imposible.

Las organizaciones no gubernamentales y cooperativas también están involucradas en el financiamiento de la migración irregular

desde Guatemala. En entrevistas los directores de varias cooperativas me describieron cómo habían dado préstamos para infundir en comercios locales o la producción agrícola, aunque admitieron con franqueza su conocimiento de que en realidad los préstamos sirvieron para financiar la migración. Como observó el director de una cooperativa: “Nadie viene a decir “Tengo que mandar a mi hijo a Estados Unidos y necesito dinero rápido”. Pero conocemos las realidades de nuestra comunidad y sabemos que la gente necesita acceso a dinero para migrar. No preguntamos y no nos preguntan.” Hace poco tiempo empezó la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales y Cooperativas a controlar estas transacciones a través de las auditorías, visitas en situ y la revocación de licencias comerciales.

Las instituciones financieras no se dejan atrás. Los bancos promocionan pólizas de seguro para los migrantes aspirantes y sus familias para asegurar la repatriación del migrante en el caso que falleciere en camino o en Estados Unidos, cubriendo los gastos que pueden alcanzar los diez mil dólares estadounidenses. Para emular las ganancias provenientes de los servicios de transferencias bancarias de *Moneygram* y *Western Union*, los bancos crearon “cuentas de migrantes” que permiten a los migrantes radicados en Estados Unidos depositar fondos para el acceso inmediato por parte de los familiares que se encuentran en Guatemala, a un costo considerable. Los bancos más grandes de Guatemala – el Banco Industrial, Banco G&T Continental, y Banrural, prohibieron expresamente los préstamos que antes se solicitaban para financiar la migración irregular. Un ejecutivo de Banrural explicó el cambio de la política en los siguientes términos: “Con más vigilancia en la frontera y menos demanda para trabajadores de bajo salario en Estados Unidos se volvió común el incumplimiento de la deuda por parte de los migrantes. A consecuencia los bancos limitaron los préstamos y pidieron que los que solicitaban préstamos cumplieran con más requisitos.” Sin embargo, las entrevistas con los gerentes locales de los bancos y los migrantes deportados

demuestran que en realidad la práctica sigue sin disminución.

Las familias utilizan la deuda de varias maneras, no solamente para financiar la migración; pueden solicitar una línea de crédito para invertir en un negocio familiar, financiar los productos agrícolas como semillas, abono y fertilizante para comenzar la siembra, pagar un aparato doméstico o vehículo, pagar servicios médicos por ejemplo estadía hospitalaria, exámenes de laboratorio o medicinas, o para pagar servicios fúnebres. En conjunto, la proliferación de actores que dan créditos, las prácticas bancarias y crediticias poco reguladas, y las tasas de interés usureras han servido para que aumente el uso del crédito y la deuda como mecanismo para navegar por la pobreza estructural e intergeneracional. Por lo tanto, una cosecha o iniciativa comercial fallida, una enfermedad o la muerte puede traer consecuencias devastadoras. De esta manera la deuda también puede impulsar la migración irregular.

Los cambios materiales efectos del ciclo de la migración financiada por la deuda y posteriormente la deportación tienen un impacto profundo en la vida de los jóvenes quienes viven con acceso limitado a la alimentación, vivienda y servicios de salud, oportunidades limitadas de educación y empleo, amenazas a su seguridad y bienestar y el sentido de pertenencia dentro de sus familias y comunidades en riesgo. Las consecuencias del ciclo de migración y deportación financiado por la deuda imponen límites fuertes a las vidas de los jóvenes, a veces con consecuencias devastadoras para ellos y sus familias.

## **Conclusión**

El debate sobre si los menores no acompañados son refugiados o migrantes económicos tiene consecuencias. La Convención sobre el Estatuto de los Refugiados y su Protocolo de 1967 definen de forma restringida a los refugiados como los que

salen a la fuerza de sus países a consecuencia de la persecución individual por razones específicas por ejemplo la raza, religión, nacionalidad, opinión política o por ser miembro de un grupo social. Los estados mantienen la posibilidad de ampliar esta definición para tomar en cuenta otras formas de la migración forzada, por ejemplo, los desastres naturales o del medio ambiente, los desastres químicos o nucleares, la hambruna o proyectos de desarrollo. Sin embargo, la mayoría de los estados adoptan una definición restringida de la migración forzada. De manera importante, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951 declara el derecho a la no devolución, lo cual significa que las autoridades migratorias no pueden devolver personas a lugares donde temen ser perseguidos o en donde sus libertades son restringidas. En teoría los centroamericanos que expresan temor creíble a ser perseguidos no pueden ser deportados desde Estados Unidos sin audiencia frente a un juez de inmigración. En contraste, se presume que los migrantes económicos migran de forma voluntaria motivados por sus propios deseos o motivos; como migrantes económicos son deportados sin el debido proceso, audiencia judicial o acceso a un abogado. Por lo tanto, no hay protecciones especiales para los migrantes económicos.

Las investigaciones etnográficas con los guatemaltecos indígenas demuestran que las causas de la migración de menores son históricamente complejas y urgentes (Heidbrink, 2018), pero en el panorama dinámico de los actores e instituciones involucrados en la migración irregular los estados siguen refiriéndose a la Convención de 1951 y su Protocolo de 1967 para proteger a los migrantes. Sin embargo, las nuevas realidades sociales como la migración impulsada por la deuda no encajan en las leyes que fueron creadas sin contemplarlas. Por lo tanto, el derecho internacional de los refugiados no reconoce que los menores son actores sociales transnacionales o que enfrentan peligros que son específicos a los menores, por ejemplo, el reclutamiento por parte de las maras o el alistamiento como niños soldados.

## Lauren Heidbrink

Lauren Heidbrink es una antropóloga y profesora de desarrollo humano de la Universidad Estatal de California, Long Beach, EE.UU. Ella es autora de *Migrant Youth, Transnational Families and the State: Care and Contested Interests* (U. de Pennsylvania Press 2014) y *Migranhood: Youth in a New Era of Deportation* (Stanford U. Press 2020). Ella es fundadora y editora de [www.YouthCirculations.com](http://www.YouthCirculations.com)

Sin embargo, en el contexto de la creciente desigualdad global los menores se involucran en las negociaciones complejas y multidimensionales sobre la sobrevivencia y el mejoramiento colectivo e individuo. Manejan y utilizan la migración transnacional como una estrategia de sobrevivencia colectiva con raíces históricas que responde a las pasadas experiencias de violencia, la marginalización de las comunidades indígenas en Guatemala y también a sus necesidades presentes y futuras. Por lo tanto, una examinación de la migración impulsada por la deuda de jóvenes indígenas lleva a cuestionar la tipología tradicional de la migración en el derecho internacional de los refugios y al mismo tiempo obliga a considerar las consecuencias duraderas de la deportación para los jóvenes y sus familias.

### Bibliografía

- Castles, S. (2003). Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation. *Sociology*, 37(1), 13– 34.
- Heidbrink, L. (2018). Circulation of care among unaccompanied migrant youth from Guatemala. *Children and Youth Services Review*, 92, 30-38.
- Heidbrink, L. (2020). *Migranhood: Youth in a New Era of Deportation*. Stanford University Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2016). Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos. Recuperado de <http://www.ine.gob.gt/index.php/encuestas/empleo-e-ingresos>.
- Moran-Taylor, M. and Taylor, M. (2010). Land and Leña: Linking Transnational Migration, Natural Resources, and the Environment in Guatemala. *Population and Environment* 32(2/3): 198 - 215.



# Humanizar desde la inmediatez de los cuerpos. Infancias y educación, territorios de transformación social.

Por María Alejandra Castiglioni

Muchos de nosotrxs reiteramos en estos tiempos -y enfáticamente- la necesidad de humanizar. ¿Por qué será? Es una pregunta enorme que invita a un análisis situado, sensible e interdisciplinar; en cuanto a esto último, pondré en diálogo la Educación infantil, la Sociología de la Cultura y la Antropología del cuerpo para pensar juntxs.

Inicialmente *¿Por qué los por qué?* Pregunto e iré preguntando porque entiendo que el pensamiento es movimiento y las preguntas nos permiten transitarlo creando la posibilidad de encuentro y reencuentro con nosotros y con los otros y así repensarnos para leer nuestros mundos.

Luego, creo que humanizamos habitando la integridad de nuestro ser, legitimando nuestra experiencia corporal y la Educación intercultural crítica es un potente y posible camino de transformación social.

Boaventura de Sousa Santos menciona la necesidad de desmonumentalizar el conocimiento hegemónico. Yo creo que

tiene mucho que ver con la humanización (2009). Siglos de modernidad en que una deliberada disociación entre razón y emoción, cuerpo y alma, entre otras escisiones, ha fragmentado la integridad humana, deshumanizando. Así la perspectiva blanca, occidental, patriarcal y colonial ha organizado el hacer, el pensar, el soñar, la producción del conocimiento y las estructuras de poder, es decir, el ser. Pero hoy, así como en otros pasajes de nuestra historia, en los umbrales de lo desconocido y en los malestares de la incomodidad -que surgen cuando una pandemia revela con creces profundas inequidades- la utopía se aleja para ponernos de pie otra vez y construir la esperanza de un nuevo orden. Parafraseando a Zemelman, creo que hoy erupciona la necesidad de construir un futuro diferente, habitando el presente e inspirados en esa utopía que nos convoca a avanzar mientras se distancia, es decir, invita a una acción que no concluye y se fundamenta en la potencialidad del hoy para soñar, para descubrir un futuro (2001).

*“La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.”*

Eduardo Galeano

Este caminar nos habla de un recorrido comprometido hacia la real efectivización de derechos para todxs lxs niñxs, sin exclusión, derecho al juego, a la identidad, a la cultura, a la educación que -por su parte- tracciona todos los demás. La Convención de los Derechos del Niño no deja dudas de aquello que es incuestionable, pero sabemos que la realidad muestra una deuda que debemos saldar. Esto refiere a una perspectiva de derechos insoslayable entendiendo a cada niña, niño y niño

como sujetxs de derecho desde el nacimiento, ciudadanxs de hoy, ciudadanxs interculturales.

Repensar esa brecha, cuestionarla ante la evidencia que esta pandemia ocasiona, nos sitúa en la oportunidad de interpelar la hegemónica deshumanización y creo que la educación y la infancia son los territorios privilegiados para intentarlo, habitando -además- la potencia de la rebeldía latinoamericana, del ser americano.

### **¿Por qué la infancia?**

Al decir del filósofo argentino Kohan, la humanidad porta un soma infantil que no la abandona y que ella no puede abandonar, ¡felizmente! esto abriga la posibilidad de ampliar la sensibilidad a la experiencia de la infancia y su impulso vital, cuidándolo amorosamente ((2004:274). Adhiero a pensar la infancia como categoría social, histórica y política emancipatoria, y más aún sostener que “el niño singularizado es sujeto de derecho, pero la infancia como categoría social es sujeto de cambio social” (Bustelo, 2011:154).

En cuanto a la educación, también mucho para mencionar pero, brevemente citarla como derecho, institución política, cultural y social, territorio de disputas y procesos inacabados de resignificación cultural y de construcción de subjetividades e identidades de sujetos sociales. Una educación que necesita constituirse situada, es decir, sólo es pertinente cuando aloja saberes y pensamientos colectivos, legados entre generaciones, foco de nuestra intencionalidad pedagógica para dar sentido a la conversación educativa. Situar la propuesta implica un gran reto, sin dudas, y más aún en esta coyuntura global.

Cómo hacerlo en una realidad tan inestable y muy distinta a los paisajes de escolaridad que conocemos. Cómo construir un



proceso integral reconociendo las nuevas interacciones que operan en la experiencia de enseñar y aprender, las del hogar. Incluso, considerando la diversidad de hogares que existen, los que abrigan y los que no llegan a abrigar a lxs niñxs. Actualmente, la conversación educativa aloja recursos diferentes -los de la casa- portando contenidos muy similares a los que enuncian nuestros diseños curriculares pero situados de otro modo, allí la riqueza. Como educadores y aprendices, tal como Freire menciona, actualmente aprendemos para escuchar más y recuperar lo que lxs niñxs, junto a las familias, han construido en estos meses. Lo cierto es que la cotidianeidad del hogar es hoy, la Escuela de la vida -dice Tonucci en sus conversaciones- y esto es la referencia para pensar una escuela diferente, ahora y al volver a la presencialidad.

McLaren (1990) nos habla acerca del extrañamiento de lo real y en esta instancia de problematización, y desde la etnografía, me gusta hablar de participación observante. Esto implica ser parte del análisis crítico capitalizando la vivencia, el registro sensible de aquello que transitamos como educadores. Esto facilita construir sentimiento colectivo, una instancia que trasciende lo singular para fraguar lo compartido, sentimiento que entrama y nos reúne junto al fuego de la propuesta educativa.

Por su parte, la comunidad educativa como instancia socializadora, transformadora, creadora, permeable, compleja y dinámica evidencia la coexistencia de una multiplicidad de infancias que crean y reproducen significados relativos a sus contextos familiares, culturales y sociales, entre tensiones e intercambios. Claramente, esto implica comprender a la educación como ámbito de disputas y a cada niño, niña y niñe en su excepcionalidad, seres de transformación y no de adaptación (Freire, 2005). Por esto el acto educativo es un acto ético y político.

¿Cómo encarnar la perspectiva de la transformación social? Aquí integro al diálogo la mirada desde la Educación intercultural

crítica. Veamos muy brevemente, cómo evoluciona en la región esta perspectiva pedagógica, metodológica, política, educativa para comprenderla mejor...

Para Luis Enrique López (2000), alrededor de los años 70 surge el concepto de interculturalidad en las ciencias sociales, estrechamente ligado a la problemática indígena latinoamericana, en la lucha por sus derechos y el territorio. A la heterogeneidad que la enorme diversidad étnica de la región posee, se suman -por los años 90- numerosos movimientos migratorios y en ello, se focaliza el análisis cultural desde el campo relacional. Luego el tema se traslada al ámbito de la educación, el concepto permea en las instituciones escolares y así emerge el concepto de educación intercultural comprendiendo la heterogeneidad como patrimonio. De este modo, se instala en la agenda pública regional y en el debate de las reformas educativas y constitucionales de la esfera internacional. La interculturalidad así se ha convertido en un tema vigente debido a las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por el reconocimiento de sus derechos tan presentes en nuestras realidades. Es insoslayable citar a Catherine Walsh, ella dice:

“... la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación como institución política, social y cultural...” (2010:79).

La perspectiva intercultural propone una educación enraizada en la cultura de los educandos, habilitando el territorio para la emergencia de culturas otras. De allí, la importancia de referenciar los contextos que portan lxs niñxs, en tanto patrimonio -ni homogéneo ni hegemónico- a referenciar, alojando la diversidad en un espacio significativo e inspirador

mientras que la heterogeneidad, lo articula transversalmente. Este abordaje surge de una mirada respetuosa, descolonizadora y así crítica, es decir, un recorrido hacia la transformación desde el hacer, lo que es descolonizar el saber, el estar, el pensar, el soñar, es decir, el ser.

La importancia de legitimar lo más genuino de los gestos y -ente ellos- la voz infantil, nos invita a permanecer atentos a los discursos adultocéntricos que los formatean, más tarde o más temprano erupcionan en la forma de disciplinamientos y en ellos, emerge la herida colonial. Esa instancia nos convoca a negar críticamente la negación que pervive hace más de 400 años tomando las formas de la exotización, la invisibilización, la subalternidad. Esta convicción entraña la urgencia histórica de recuperar lo negado y es posible hacerlo desde la más temprana edad, capturando esa interpelación tan propia de lxs niñxs.

Por su parte, nuestra historia de colonización cultural y pedagógica se inscribe en nuestros cuerpos. ¿Por qué pensar el hecho educativo desde los cuerpos? Porque, nos permiten habitar nuestro estar siendo desde el inicio de nuestra existencia y en particular, la conversación educativa. Esto implica abordar un análisis del acto educativo desde una mirada ética y estética.

Comparto que en los cuerpos todo sucede, sostienen la vida humana a través de los tiempos y además, al decir de Nietzsche, sorprenden. Desconocemos la inconmensurable capacidad de nuestros cuerpos para percibir y expresar pero quizás la imagen de un gigante de la mitología griega nos ayude pensarlo: Argos Panoptes todo lo veía, tenía cien ojos esparcidos por su cuerpo y se lo consideraba un guardián muy efectivo según la historia. Portamos infinitos ojos para mirar el mundo externo e interno percibiendo constantemente la evidencia, lo que nos hace pensar que nuestra existencia relacional es corporal. Aquí se suma al diálogo la Antropología del cuerpo.



*Argos Panoptes*

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hablamos de cuerpos?

Nuestro cuerpo en tanto construcción cultural, social y política situada en un tiempo y en un espacio, es el territorio donde se inscribe nuestra vida, la de generaciones pasadas y también nuestra muerte, incluso se imprime la huella de los recorridos históricos y la efectivización de nuestros derechos o la negación de ellos. Cuerpo como hilo de la vida que aloja un complejo montaje de disposiciones antropológicas, culturales, psíquicas y físicas singulares que cobran sentido en cada interacción socialmente situada (Karsenti, 2011). El cuerpo actúa aún en la

aparente pasividad, en el silencio, en la distancia, en la mirada que se esconde o nos atraviesa, en la tensión y en la calma; aloja y evidencia la experiencia de las relaciones que establecemos, procesos, gestualidades, modos de percepción, así como nuestros rituales, técnicas corporales, danzas y estéticas propias de cada cultura.

Paralelamente, el cuerpo va conformándose junto a otro cuerpo, de allí la importancia de un adulto que humaniza cuando sostiene o no, con la palabra, con la mirada, con el abrazo, con el tono de voz, con la escucha, la detención, con la disponibilidad, así como con la dedicación del espacio y del tiempo que disponemos para alojar a un niñx. Según Daniel Calmels el cuerpo no nos es dado, se conforma junto a un otrx (2009). Por lo expuesto, podemos decir que el cuerpo actuante se conforma junto a otros cuerpos afectantes que ejercen una función corporizante, para esculpirnos cuerpos significantes mientras se conforma nuestra identidad, mientras se constituye nuestra subjetividad.

Por su parte, los cuerpos evidencian cultura y ella se manifiesta en la modulación de la voz, la textura y color del cabello, el color de la piel, la postura, el modo de vestirse, de caminar, de usar nuestras manos, de mostrarse y de ocultarse, de dialogar, de transitar el tiempo, entre otros gestos. Precisamente como - dice el filósofo argentino Rodolfo Kusch- el concepto de cultura comprende una totalidad, incluso el individuo no termina en su piel ya que se prolonga en sus costumbres, en sus instituciones (2008). Bartomeu Melià refiere a la piel que nos cubre describiéndola como un guante ajustado y agradable en el que venimos contenidos, que nos manifiesta y mediante el cual nos decimos ( ). Así, los cuerpos portan cultura, dan cuenta de la diversidad y las más variadas expresiones de ella, esto es, etnia, nacionalidad, religión, edad, sexo, género autopercebido, clase, nacionalidad, etc. Somos las emanaciones de nuestros paisajes

dice Rita Segato (2018), coincido y más aún, creo que somos nuestros contextos, los ecos de nuestra cultura.

## ¿Qué entendemos por cultura?

Desde la Sociología de la Cultura y el análisis cultural, un territorio de estrategias para habitar el mundo y dar sentido a nuestra relación con cada uno de los mundos que habitamos. Esto sedimenta en la memoria del hacer, que es ante todo un habitar. Mientras esto evoluciona en el espesor de los vínculos, se graba la huella de esa conversación con nosotros, con los otros, con la comunidad, con la naturaleza y con lo sagrado y en esa totalidad se resignifica el sentido y la continuidad de nuestra existencia (Olmos, 2003).

Me detengo en la urgencia que este tiempo de pandemia evidencia y comunica en cuanto a la necesidad de revisar nuestra relación con la Madre Naturaleza. Más aún, todo se acentúa en este momento histórico donde la virulencia de un virus no reconoce privilegios autopercebidos, nos hace iguales ante su hostilidad, no distingue etnia, edad, nacionalidad, clase social no hay prestigio autopercebido que proteja de su virulencia. Creo que una vez más, la naturaleza nos ordena y nos emplaza en un momento histórico para la incidencia política que permita revisar la matriz que organiza nuestra percepción del otro y de las culturas otras y para ello, recuperar la voz infantil. Pensar la cultura en clave relacional nos muestra la necesidad de revisar nuestros diálogos consigo y con los otrxs y reordenarnos, también esto es cultura.

Volviendo a los contextos sociales o educativos, en el distanciamiento preventivo y obligatorio que muchos de nuestros países han transitado o transitan, creo que emerge la necesidad de buscar otros modos de vincularnos trascendiendo

la materialidad de nuestros cuerpos. Esto es, pensar la potencia de los gestos, por ejemplo, habitar otros modos de abrazarnos. Así pensar en ellos, es conectarnos con el espesor de los cuerpos que intervienen, es revisar los espacios donde avanzan, descubrir los sentidos que cada cultura le impregna, es observar la disponibilidad de un cuerpo hacia otro cuerpo, analizar las representaciones que erupcionan en esa interacción y también es pensar en los contextos políticos que niegan condiciones dignas de vida a las infancias quitándole no sólo alimento y abrigo sino también, abrazos.

“El sistema, que no da de comer, tampoco da de amar: a muchos condena al hambre de pan y a muchos más, condena al hambre de abrazos” (Galeano, :58).

Por lo expuesto, ¿es posible pensar que hay algo más allá de la materialidad de los cuerpos? Nada reemplaza la presencia física, sin dudas, pero ¿qué sucede en el espesor de las fronteras que ellos dibujan? Existe una interfaz entre las fronteras de los cuerpos, allí circulan esos gestos, voces y relatos, este es el espacio de la corporalidad. Se trata de un potente territorio donde se amasa la experiencia que se inscribe en nuestros cuerpos, territorio donde erupcionan intercambios, es decir, allí se habita la experiencia transformadora y por eso, crítica. Es ese lugar donde podemos redescubrir la potencia de los gestos, para abrazarnos y sostenernos de otros modos, para humanizar nuestros vínculos y construir una trama de esperanza que no es ingenuidad sino espera crítica y comprometida.

También ese es el territorio donde circulan las representaciones de la otredad. Portamos nuestra diversidad generando las más variadas representaciones, derivadas de historias personales o impregnadas de contextos históricos y sociales ajenos, representaciones arbitrarias que no se fundamentan en la naturaleza misma del hombre ni en su constitución orgánica y psíquica. Todas ellas dialogan generando tensiones, conflictos

y consensos en ese ámbito “inter” de la corporalidad. Para Le Breton (2002), la diversidad muta hacia el estigma por ello creo que así surgen invisibilizaciones, negaciones, exotizaciones que se han acomodado en nuestros cuerpos disciplinando la experiencia de un otro y de sí, resultantes de miradas hegemónicas que convierten a un otro en desecho, marcan y descartan niños, expulsan al abismo neoliberal a los seres humanos. Humanizar quizás necesite de la posibilidad real de cuestionar representaciones producto de imaginarios ajenos, que siguen formateando la experiencia infantil y la percepción de quien comparte el camino de esta vida.

Las consideraciones precedentes remiten al ámbito de corporalidad, lo que permite pensar en la necesidad de poner el acento en los cuerpos, y más aún, en los cuerpos de lxs niñxs. ¿Por qué? Porque es relevante la inmediatez de los cuerpos infantiles que se presenta en un estar-siendo excepcional, visible en sus gestos genuinos y entre ellos, la voz infantil. Observamos todos los días, la urgencia de los cuerpos infantiles, eso que les es tan propio y que como educadores infantiles nos es muy propio también. Freire considera que “aprendemos, enseñamos y conocemos con el cuerpo entero mediante las emociones, los deseos, los miedos, la pasión y la razón crítica, jamás sólo con ella” (2005,27). Por lo expuesto, y desde nuestra experiencia como educadores, se fundamenta la necesidad de alojar respetuosamente los gestos de lxs niñxs como evidencia de sus deseos, de sus emociones, sus temores, sus saberes y propiciar apropiaciones para que ellos también puedan expresarlos y valorarlos, esto entrafña la posibilidad cotidiana de legitimar sus cuerpos.

Volviendo a la necesidad de humanizar... Cuando el cuerpo fue considerado como envase, como límite de la individualidad, como recinto del sujeto y por ello, objeto, es que aparece un cuerpo disociado del hombre, desintegrado de su humanidad (Le



Breton, 2002). Así vemos un cuerpo disciplinado, encorsetado en determinadas correcciones que incluso, a veces invaden el campo de la educación infantil, corrigiendo los movimientos, formateando tiempos, ordenando silencios e imponiendo “quedarse quietxs”, estereotipando juegos, técnicas corporales o danzas, disciplinando emociones según el género, la clase o las más diversas categorías con la que se organiza el mundo.

## Mg. María Alejandra Castiglioni

Profesora de Educación Preescolar (1983) recibida en la Escuela Normal Nacional Nro. 1 Pte. Roque Sáenz Peña. Desempeño en la docencia por 20 años. Licenciada en Relaciones Públicas (1988) por la Universidad Argentina de la Empresa. Especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales (2009) y Magister en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (2018) por el Instituto Superior de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín. Línea de investigación: Educación intercultural crítica en la primera infancia desde la perspectiva de la corporalidad. Una mirada interdisciplinar entre la Educación infantil, la Sociología de la cultura y la Antropología del Cuerpo. Autora de artículos, publicaciones, ponencias y talleres en el ámbito nacional y regional. Bailarina. Danza moderna y danzaterapia.

Actualmente: Vicepresidenta Administrativa de OMEP Argentina y Coordinadora del Programa OMEP CERCA TUYO.

No hay humanidad sin emoción, dice Maturana (1992). Cabe mencionar nuevamente la emoción porque es parte de nuestro ser, de nuestra humanidad, es la emanación de nuestro interior, aunque no exenta de las estructuras culturales. El cuerpo expresa y percibe emocionalidad y es necesario habitarla. Pensemos en el hoy, podríamos decir que hoy estamos ante un nuevo laboratorio de emociones inexploradas que vale la pena enunciar, por ejemplo, la vulnerabilidad, lo amenazante de la pandemia, la incertidumbre del hoy y el mañana, todas emociones que forman parte de nuestro nuevo estar-siendo y lxs niñxs, están junto a nosotros transitándolo. Las emociones se desenvuelven en una zona que media entre los cuerpos, allí se despliegan, crean tensiones y se transforman y nos transforman.

En este contexto de tiempos apurados, de circulación de mensajes virtuales, de emociones incesantes algo se mantiene allí a pesar de las urgencias... la presencia de un niñx que más que nunca necesita de nuestra detención para sentir que es a él a quien elijo mirar, por quien elijo luchar, a él va mi abrazo, hoy un abrazo en que los brazos se alargan muchísimo justamente en ese territorio que es la corporalidad.

Quizás sean tiempos de sentipensar más nuestros cuerpos, que este sea un paso para revisar cómo los habitamos y cómo nos hacemos dueños de ellos, reconociéndolos como territorio y pizarra de prácticas emancipatorias para construir una mirada más humana de la Casa común que habitamos, una nueva corresponsabilidad de existir construyendo sociedades de paz, defendiendo el principio ético de la vida.

Para ir redondeando... creo que, en lo adverso de esta pandemia, habita una oportunidad para ampliar la experiencia de la infancia, alojando su impulso vital para reinventar paisajes más justos, más humanos, donde de este caos surja un nuevo orden que nos encuentre disponibles amorosamente a la presencia

de cada niñx, deteniéndonos junto a su singularidad, trayendo rupturas con sus gestos -claro- pero invitándonos siempre a un nuevo comienzo (Bustelo, 2011).

Y durante esta noche, para programar un amanecer más humano, no debe faltar la ternura en nuestros modos de vincularnos, imaginar y habitar el mundo. Alejandro Cussianovich, expresa que la ternura debe ser entendida como una virtud política, como un componente insoslayable de nuestra práctica educativa, familiar, profesional sea cual fuere la que nos encuentre trabajando por un mundo más justo y significativo (2009). Sin dudas... la solidaridad es el rostro de la ternura de los pueblos.

## Bibliografía

- Bustelo, E. (2011). El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Calmels, D. (2009). Infancias del cuerpo. Buenos Aires, Argentina: Puerto Creativo.
- Cussianovich, A. (2009). Ensayos sobre infancia II. Sujetos de derechos y protagonista. Perú: Iflejant.
- De Sousa, B. (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México, CLACSO y Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Galeano, E. (2012). El libro de los abrazos. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Karsenti, Bruno (2011). Técnicas del cuerpo y normas sociales. En *Revista Impetus*, 78, 79-84. Recuperado de: [http://web.unillanos.edu.co/docus/RevistaimpetusVol.78\(capitulo%2011\).pdf](http://web.unillanos.edu.co/docus/RevistaimpetusVol.78(capitulo%2011).pdf) (9/8/2016)
- Kohan, W. (2004). Infancia entre educación y filosofía. Barcelona, España: Laertes.
- Kusch, R. (2008). La negación en el pensamiento popular. Buenos Aires, Argentina: Las cuarenta.
- Le Breton, D. (2002). Antropología del cuerpo y modernidad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Nueva Visión.

- Le Breton, D. (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- López, L. E. (2000). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana - Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes)*. Documento de Trabajo. San Simón, Universidad Mayor de San Simón.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. 5a edición. Santiago de Chile, Chile: Centro de Educación del Desarrollo (CEO), Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- McLaren, P. (1990). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Meliá, B. *El buen vivir se aprende*. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n45/n45a10.pdf>
- Olmos, H., y Santillán, R. (2003). *Educación en Cultura. Ensayos para una Acción Integrada*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciccus.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina: PROMETEO.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural en Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.
- Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. En Instituto Pensamiento y Cultura en América A. C., *Enseñar a pensar*. México: IPECAL.



# La situación de niñas, niños y adolescentes institucionalizados. Relato Sobre una realidad negada en México

Por Oscar Melchor Moreno

04 de diciembre de 2014, el congreso mexicano decretó la entrada en vigor de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes la cual tomó como uno de sus objetivos principales el reconocimiento de la niñez como sujetos titulares de derechos<sup>1</sup>. Desafío importante para las instituciones, organizaciones y a la sociedad misma, ya que implicó descolocar la visión asistencialista, tutelar y adulto-céntrica que prevalecía en la atención de la infancia en México.

Una mirada innegable de esta ley es que fue una respuesta ante la deuda histórica que existe en la atención y protección de la infancia y que para fines de este texto, se centra en la situación/condición de la niñez que se encuentra privada de cuidados parentales.

Esta ley apuesta claramente hacia la construcción de un nuevo paradigma de protección con mecanismos de aplicación, supervisión y seguimiento centrados en la restitución integral de derechos de NNA, lo cual es un gran desafío ya que implica

<sup>1</sup> Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

prácticas innovadoras sobre una estructura preexistente, “vieja” y seguramente insuficiente.<sup>2</sup>

A lo largo de seis años de aplicación, las vulneraciones de derechos en dispositivos institucionales siguen presentes, hubo situaciones particularmente graves como lo fueron la Gran Familia y Casitas del Sur<sup>3</sup> y muchas otras que fueron menos visibles pero igual de delicadas.

La Comisión Nacional de Derechos Humanos en 2019 relevó en su Informe especial sobre la situación de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social,<sup>4</sup> un total de siete recomendaciones y siete quejas dirigidas a diferentes Estados por situaciones graves de vulneraciones de derechos contra niñas y niños, además, este informe dio cuenta de las situaciones que detonaron la intervención del organismo con lo que no es difícil imaginar el impacto de lo ocurrido y el efecto en la vida de niñas, niños y adolescentes.

Esto sin menoscabo de las diferentes situaciones que por otros medios visibilizan la condición de niñas y niños privados de cuidados parentales y que se encuentran alojados en algún centro.

En solo dos semana se dieron a conocer a través de medios digitales tres situaciones particularmente graves; en Jalisco<sup>5</sup> quedó registrado el momento en que un niño es sometido a

---

2 En el informe sobre costos y propuestas para el fortalecimiento de la Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes elaborado por UNICEF México se estima que operan en promedio con el 27 % del presupuesto del que realmente necesitarían para el cumplimiento de sus facultades descritas en la Ley.

3 Informe Especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la república mexicana. (2019) México. CNDH

4 Informe Especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la república mexicana. (2019) México. CNDH

5 Juan Carlos G. Partida. (2020). Difunden video sobre abusos a menores en albergue de Jalisco. 26 de Septiembre del 2020, de La Jornada Sitio web: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2020/08/13/difunden-video-sobre-abusos-a-menores-en-albergue-en-jalisco-5860.html>

golpes por un “cuidador” para controlarlo, en Baja California<sup>6</sup> se relevó la existencia de un “cuarto de meditación” en la que depositaban a los niños por días e inclusive semanas cuando cometían alguna “infracción” al claro estilo de asilamiento en un centro carcelario, todo bajo un argumento “terapéutico”, por último, en Morelos<sup>7</sup> un grupo de adolescentes se “amotinaron” impulsados por diferentes razones, la situación fue tan crítica hasta el punto de solicitar la intervención de la fuerza policiaca para “contener” a los chicos. Hoy por hoy la nota está en “cuantificar” los “daños” que ocasionaron los adolescentes.

Este recuento no tiene la finalidad de “capitalizar” el sufrimiento, ni de vulnerar más la situación que ya es particularmente dolorosa para los niños involucrados, mucho menos centrarse sólo en la crítica y la desacreditación, este recorrido tiene como objetivo visibilizar un problema quizá más grave de lo descrito: la negación de esta realidad.

Para explicar el porqué de esta negación, vale la pena detenerse a reflexionar los siguientes puntos:

A) En qué punto sociedad y Estado hemos naturalizado la estancia de niños en centros y la vemos como algo “normal”. En situaciones como las descritas la opinión versa en cambiar las formas pero sin detenemos a pensar en los fondos, qué situaciones realmente hacen que los niños vivan, crezcan y alcancen su vida adulta en estos dispositivos, por qué un niño está institucionalizado o por qué aún sigue institucionalizado. Si no nos detenemos a reflexionar en eso, estas situaciones no van a cesar y es muy probable que se puedan agravar, al menos esa es la experiencia que la región nos muestra.

---

6 Gabriela Martínez . (2020). Albergue DIF en Tijuana, una casa del horror. 26 de Septiembre del 2020, de El Universal Sitio web: <https://www.eluniversal.com.mx/estados/albergue-dif-en-tijuana-una-casa-del-horror>

7 Rubicela Morelos Cruz. (2020). Se amotinan jóvenes del DIF en Temixco; controlan revuelta. 26 de Septiembre del 2020, de La Jornada Sitio web: <https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2020/09/02/se-amotinan-jovenes-del-dif-en-temixco-controlan-revuelta-9303.html>

B) ¿Cómo podemos leer estas situaciones tan dolorosas y después cambiar la página? Situaciones como las descritas están documentadas e inclusive videograbadas, hallazgos o “pruebas” no faltan, ¿qué necesitamos ver o vivir para alzar la voz y poner en el centro la necesidad de cuidado y protección que niñas y niños viven en el día a día? Los centros se vuelven especialmente relevantes alrededor de días festivos como el día de reyes magos, día del niño y navidad, pero el resto, parecería que se pierden en el tiempo.

C) ¿Por qué validamos que la medida que se tome ante una situación de vulneración o maltrato en contra de una niña, niño y adolescente sea la “extirpación” de su territorio, comunidad, de su entorno y por ende de una familia? Imaginemos por un momento cómo explicarle a un niño que además de la situación de violencia vivida, ahora tiene que vivir, convivir y soportar hablar de lo más doloroso de su historia frente a un grupo de desconocidos. Quizá lo más grave será cuando el niño “olvide” por qué está allí y sólo entienda que está allí porque ese es su lugar.

D) En México se calcula que existen 33.118<sup>8</sup> niños en acogimiento residencial, se calcula porque no hay un mecanismo claro y certero que nos arroje un escenario más claro sobre esa realidad, y de allí la reflexión, ¿Por qué nos costará tanto dimensionar que hablamos más o menos de 33.000 historias que están intentando mantenerse a flote, tratando de encontrar un sentido de vida, llenando huecos, inventándose momentos y sobre todo buscando respuestas?

E) Existe como desafío asociar que al hablar de niñez como sujeto titular de derechos se entienda que esa niñez debe apropiarse y reconocerse con el derecho a ser bien tratada, cuidada y protegida por el Estado, la sociedad, los equipos, las familias, las organizaciones, la academia, etc. Cuando un

8 Informe Especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la república mexicana. (2019) México. CNDH. Pp. 125.



niño, niña o adolescente se apropie y ejerza ese derecho habremos dado un gran paso.

Estas reflexiones pueden ser no tan sencillas de abordar, responder y quizá de atender, seguramente en la medida que se complejiza la reflexión parecerá que se llega a puntos sin salida, vueltas a lo mismo o tareas titánicas que hagan sentir que se pierde el sentido.

Es por esta cadena de complejidad que me atrevo a afirmar que la primera respuesta que se puede generar es: la negación de la realidad. Es más “económico” hacer como que nada pasa y/o pensar que se resuelve con mejoras edilicias o con acciones aisladas y descontextualizadas que adentrarnos en la madeja argumentativa y reconocer que la respuesta es una respuesta sistémica, colaborativa y que requiere de la participación de todos los actores sociales y del Estado, sin embargo, tarde o temprano tendremos que salir y dar una respuesta.

Primero hacía esos 33.000 niñas, niños y adolescentes cuando pregunten por qué su infancia fue tan distinta y asimétrica que otras, explicarles que quizá la respuesta de protección se quedó corta a su necesidad y que esto está fuera de su responsabilidad, decirles que pueden/tienen que cortar el ciclo para pensarse y vivirse plenamente.

A la par, explicarle a las otras infancias el por qué hay niñas y niños que no están con una familia y que por situaciones ajenas a sí tuvieron que aprender a vivir en un dispositivo institucional. Explicarles más allá de la criminalización de las familias de origen. Explicar desde una visión sistémica del problema y por lo tanto de la complejidad de la tarea

Un paso después, estará el cómo nos explicamos a nosotros mismos que hoy por hoy esta es la realidad que le aqueja a la niñez de nuestra región, más de 240.000 niños que en Latinoamérica se encuentran atravesando procesos muy

similares en su estructura y muy particular por su contexto. Independientemente del lugar que tengamos como institución, organización, academia, etc., tarde o temprano tendremos que afrontar esta realidad.

Hoy tenemos una experiencia más que puede habilitar esta respuesta, la crisis sanitaria dejará secuelas en muchos campos de lo social en donde la niñez no está exenta, tanto por aquellos niños que queden en riesgo de pérdida de cuidados, como del aumento o profundización de la problemática de la niñez institucionalizada.

Como sociedad experimentamos las condiciones que conlleva la vida bajo un dispositivo de distanciamiento social y aislamiento. Por la emergencia sanitaria vivimos el cierre de espacios de contención social y trasladamos la educación, relaciones, afectos y vínculos en un sólo espacio físico, redefiniendo los límites de la privacidad y la singularidad. Esto está muy lejos a la condición de vida de niñas, niños y adolescentes institucionalizados, se parece pero no es igual.

Sin embargo, lo vivido puede generar cierto nivel de entendimiento y empatía y ser un “golpe” de realidad que muestra el día a día que la niñez está viviendo y que demanda respuestas.

Ante este escenario, hay experiencias y saberes que sirven como horizontes y que no hay que perder de vista<sup>9</sup> en esta búsqueda:

- a) Es necesario tomar de forma seria y contundente el trabajo con las familias y en verdad trabajar para su rehabilitación de sus capacidades de cuidado. Dejar atrás la visión criminalizadora de la familia de origen y diseñar estrategias integrales de empoderamiento.

---

<sup>9</sup> RELAF y UNICEF. (2011). Guía de estándares para el personal de las entidades públicas y privadas que se ocupan de la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes. Aplicación de las Directrices de las Naciones Unidas sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños. Buenos Aires, Argentina: RELAF y UNICEF. Disponible en: [https://www.relaf.org/biblioteca/Directrices\\_VA.pdf](https://www.relaf.org/biblioteca/Directrices_VA.pdf)

b) Continuar con la implementación de modalidades de acogimiento familiar cuando niñas, niños y adolescentes tienen que ser separados de sus familias. Apoyar y fortalecer la medida con recursos para generar sostenibilidad de los programas de acogimiento familiar, para que sean una alternativa real, accesible y segura cuando un niño lo necesite. Habilitar las redes con las que cuentan los niños brindando apoyo de forma profunda para garantizar el cuidado.

Es imperativo jamás olvidar las preguntas y mantener viva la capacidad de cuestionamiento y análisis, es

## Oscar Melchor Moreno

Es psicólogo por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco y cuenta con diplomados en prevención y atención de la violencia de género, trata de personas, derechos humanos y políticas públicas. Laboró en la Procuraduría de Protección de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de la Ciudad de México en donde participó en la elaboración de los protocolos para la detección y atención al maltrato contra niñas, niños y adolescentes en el ámbito familiar y en el protocolo de atención reeducativa para hombres que ejercen violencia contra las mujeres y niñas. Es docente en la Facultad de Estudios Superiores "Acatlán" de la Universidad Nacional Autónoma de México en las licenciaturas de Sociología y Ciencias Políticas y Administración Pública desde hace 4 años. Actualmente se desempeña como Coordinador en México de la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (RELAF).



imperativo dejar de negar la realidad y apostar por nuevas formas de cuidado centradas en la niñez, llevar al punto máximo su interés superior y sobre todo generar esquemas de protección como cada niña, niño y adolescente de la región lo merece.

## Referencias

Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2019). Informe especial sobre la situación de los derechos de niñas, niños y adolescentes en centros de asistencia social y albergues públicos y privados de la república mexicana. México: CNDH.

G. Partida, J. C. (26 de Septiembre del 2020). Difunden video sobre abusos a menores en albergue de Jalisco. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2020/08/13/difunden-video-sobre-abusos-a-menores-en-albergue-en-jalisco-5860.html>

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. México. 04 de Diciembre del 2014.

Martínez, G. (26 de Septiembre del 2020). Albergue DIF en Tijuana, una casa del horror. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/estados/albergue-dif-en-tijuana-una-casa-del-horror>

Morelos, R. (26 de Septiembre del 2020). Se amotinan jóvenes del DIF en Temixco; controlan revuelta. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/ultimas/estados/2020/09/02/se-amotinan-jovenes-del-dif-en-temixco-controlan-revuelta-9303.html>

RELAF y UNICEF. (2011). Guía de estándares para el personal de las entidades públicas y privadas que se ocupan de la protección de derechos de niñas, niños y adolescentes. Aplicación de las Directrices de las Naciones Unidas sobre las modalidades alternativas de cuidado de los niños. Buenos Aires, Argentina: RELAF y UNICEF.

UNICEF México. (2019). Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes. Informe sobre su costo y propuestas para su fortalecimiento. México: UNICEF México.



# El derecho es y debe ser de la niñez: apuntes para la reflexión sobre la configuración del deporte como derecho humano

Por Liber Benítez

El artículo propone problematizar, a partir del caso concreto del fútbol infantil uruguayo, los riesgos de la naturalización y neutralización que supone pensar el deporte como derecho humano fundamental. Lo aquí presentado se enmarca en los resultados de la investigación “Fútbol infantil y gobierno de la infancia. De la Comisión Nacional de Baby Fútbol a la Organización Nacional del Fútbol infantil en Uruguay (1968-2015)”<sup>1</sup>. Pensar el impacto del deporte a nivel nacional e internacional es algo que parece no tener dos visiones diferentes. Es muy alto, eso es indudable.

Para el caso uruguayo en torno al fútbol practicado por niñas y niños (solamente contabilizando la organización estatal), la práctica se extiende por todo el territorio nacional desde el año

<sup>1</sup> El trabajo propuso a partir del análisis de fuentes oficiales, identificar los modos, prácticas, fundamentos, lo dicho y lo no dicho en el devenir histórico del fútbol infantil en el Uruguay. Si bien se reconocen espacios de práctica del fútbol infantil más allá de los regulados por el ente rector (espontáneos, torneos impulsados en el sistema educativo formal, espacios privados o comunitarios que escapan a la pretensión de rectoría exclusiva en el marco de la organización rectora estatal del fútbol infantil), la investigación se centra en el recorrido histórico de la CNBF/ ONFI en tanto política con anclaje estatal, que nuclea ligas y clubes de todo el país, manteniendo una dependencia directa con el estado e injerencia explícita por parte del mismo, desde el año 1968 a la fecha.

1968 a la fecha contando con la presencia en registros oficiales de más de 48.000 niños y niñas que practican dicho deporte al día de hoy. Sin embargo, cuando se propone revisar desde miradas que cualifican lo que he denominado numerificación de la niñez, los estudios parecen ocultos tras la idea de que el deporte es un derecho humano fundamental.

La intención del presente artículo es colocar en el diálogo público, cuáles son algunos de los elementos que se ponen en juego tras la naturalización y neutralización de dicha práctica deportiva como educativa, saludable e inclusiva y los riesgos emergentes de colocar el foco en la práctica-herramienta mientras se consolida cada vez más notoriamente como derecho humano. Sin pretender negarlo, se propone reflexionar sobre el lugar que puede configurarse una vez que la niñez deja de ser pensada en el marco de una práctica deportiva, para consolidar un deporte global neutralizado y naturalizado ante su cualidad de derecho humano.

## **El deporte como preocupación estatal**

El fútbol infantil uruguayo, organizado y como preocupación del Estado, lo podemos encontrar desde el año 1968 con la creación de lo que se denominó Comisión Nacional de Baby Fútbol (CNBF). El fútbol, estaba instalado en el sentir nacional uruguayo, principalmente por los logros deportivos de la selección mayor de fútbol (y discontinuidad de ellos), con la referencia más cercana en el campeonato del mundo de 1950 (Bayce, 1983).

En un contexto nacional, bajo un clima de tensiones sociales y políticas del país<sup>2</sup>, por decreto 635 con fecha 24 de octubre

<sup>2</sup> Alvaro Rico denomina el período comprendido entre el 1968 y 1973 como un camino democrático a la dictadura en el Uruguay, o de degeneración de la democracia, en el que se suceden una serie de “procesos de contradicción y degradación interna de las instituciones políticas, el estado de derecho, la democracia y la clase gobernante y cómo desestructuran el

se crea la CNBF bajo la dependencia de la Comisión Nacional de Educación Física como reguladora de la educación física, el deporte y la recreación, en la órbita del Ministerio de Cultura. Desde la idea que el Baby Fútbol (BF), y posteriormente Fútbol Infantil (FI), es una actividad beneficiosa para la formación física y moral de la niñez, se considera que su práctica debe ser fomentada y regulada por el Estado.

Con esta preocupación estatal explícita, aparece junto a la creación de la CNBF en 1968, una forma particular de comprender y significar a la infancia y el deporte, por tanto, su relación y su gobernabilidad. A nivel internacional y local, se abría un campo a ser gobernado desde la política estatal a partir de la referencia y el respaldo de los manifiestos y cartas universales que transitaban el camino de entender al deporte un derecho humano<sup>3</sup>. Al mismo tiempo, las experiencias deportivas a nivel internacional, suponían una suerte de vidriera del país en el mundo (Morales, 2013). Por lo que podemos decir, que hablar de BF en el Uruguay no puede desprenderse neutralmente del proceso global que el deporte (en particular el fútbol) venía proponiendo desde sus entidades federativas internacionales (para el caso, la FIFA<sup>4</sup>).

A nivel institucional (del BF/FI en Uruguay), podemos marcar una historia que a pesar de los períodos contextuales del país, pareciera mantener su especificidad en relación directa con un universo de prácticas y consumos deportivos disponibles y aceptados socialmente en un momento determinado. Los diferentes procesos históricos, culturales, políticos,

---

mismo orden institucional que configuran” (Rico, 2005: 44). Se destacan las medidas prontas de seguridad, en que bajo la presencia directa de los aparatos represores del estado, se propone mantener el orden y los enfrentamientos del gobierno con la central de trabajadores, los movimientos estudiantiles entre otros actores marcaron la estrategia represiva.

3 Manifiesto del deporte (2015) y Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte, adoptada por la 20ª Conferencia General (1978) en la que se define al deporte como derecho fundamental para todos.

4 Se encontraron en la investigación analogías directas en torno a los roles que la CNBF iba a cumplir para con los niños y el BF como deporte, al punto de identificar la tarea de la comisión como la AUF de los niños, haciendo referencia a la Asociación Uruguaya de Fútbol, miembro de FIFA desde el año 1923 (CNEF, 1968. L83/A69).

institucionales, las nuevas estructuras estatales y las diferentes posturas de los movimientos sociales vinculados a los derechos de niños y niñas, hacen que en el 2001 la CNBF pase a denominarse ONFI, acompasándose con el idioma español, y que según lo descrito en el decreto 81/001 del 8 de marzo de 2001, refiere de forma más adecuada a la franja etaria que convoca la práctica comprendiendo a niños y niñas de los 6 a los 13 años de edad. Este cambio, coincide en el tiempo con la creación por ley 17.243 del 29 de junio de 2000, de la Dirección Nacional de Deporte, en el nuevo encuadre propuesto del Ministerio de Deporte y Juventud (actualmente inexistente), que toma dentro de las funciones la referencia de la entonces CNBF y las tareas que la CNEF mantenía como órgano regulador del deporte, la educación física y la recreación en el país (años 2001-2005). Actualmente, luego de un pasaje por el Ministerio de Turismo y Deporte (años 2005 - 2015), la ONFI, se mantiene en la órbita de la Secretaría Nacional de Deportes (SND) creada por ley N° 19.331, proclamada el 20 de julio de 2015, colocando a la Secretaría en relación directa con la Presidencia de la República. Lo llamativo y paradójico de este momento, es que la ONFI queda bajo la referencia del área del deporte federado de la SND, a pesar de las posibilidades que se desprenden de algunos discursos, presentes en la organización, de vincularse al área de deporte educativo o deporte comunitario de la misma secretaría. Suponiendo entonces, una historia que puede ser planteada como una “oferta dirigida a coincidir con cierta demanda social” (Bourdieu, 1990: 193).

## **El deporte entre lo internacional y lo nacional**

En este sentido y por lo abordado hasta el momento, cabe resaltar al menos dos elementos que son centrales en la reflexión pretendida para este artículo, ya que nos permitirán pensar la tensión del deporte vuelto práctica a proteger por sobre la niñez como sujetos de derechos.



En primer lugar, emergen múltiples discursos que circulan en torno al FI en Uruguay, así como las ambigüedades y tensiones que provoca la concentración de instituciones e institucionalidades en su rectoría, haciendo del mismo, uno de los fenómenos más populares del país. Podemos decir entonces, que el FI es una práctica popular que llega a gran parte de la niñez y se reconoce como elemento central por los diferentes actores del fútbol y de la política pública para la infancia uruguaya. Por tanto, se torna relevante reflexionar sobre el lugar que ocupan las políticas sobre el FI en la participación de redes contenedoras de micro-poderes que cumplen a partir de la configuración de diferentes mecanismos la reproducción y transmisión de una estructura social (Fleury, 2002). A su vez, resulta necesario comprender el rol de las mismas en la construcción de ciudadanía “como resultado de prácticas ciudadanizantes” (Llobet, 2010: 2). De este modo, hablar del fútbol como práctica ciudadanizante, no puede aislarse de la comprensión del mismo en tanto fenómeno construido socialmente. Construcción que contiene y configura expresiones culturales, y supone, espacios de disputa que nuclea intereses principalmente económicos y políticos. En palabras de Alabarces (2003):

Un campo de disputa simbólica donde concurren diversos actores que buscan, incluso de manera inconsciente, definir los sentidos “verdaderos” sobre los que se asienta su identidad como individuos y como grupo social. En esa medida, el fútbol sería también escenario de conflicto entre grupos sociales que buscan imponer sus sentidos a los otros con los cuales se hallan en competencia y, por lo tanto, un escenario donde se disputa la hegemonía. (Alabarces, 2003:28)

El estudio del FI no puede ser ajeno al lugar que ocupa el fútbol como práctica cultural masiva, que a su vez, es parte del deporte como fenómeno moderno. En tanto construcción social y

cultural, no puede desprenderse a-históricamente del contexto del que emerge. En este sentido, la noción de habitus propuesta por Bourdieu (2007), nos habilita repensar la relación entre el FI y el deporte moderno en tanto estructura estructurante y estructurada que oficia de telón de fondo de las prácticas a modo de lenguaje universal. Una suerte de lenguaje universal que se auto-impone esencializador o natural y que supone los usos y lenguajes corporales como una particular selección de significados relevantes en el marco de una experiencia cotidiana (Galak, 2007).

En segundo lugar, destacar que, es allí, donde las políticas estatales, asociando directamente, o esencializando al deporte en tanto derecho humano (derechos de niños y niñas en particular para el caso del FI), proponen formas de regulación que pueden limitar el deporte infantil a una reimplantación del discurso deportivo adulto como forma de sostener discursos hegemónicos sin reconocer su base desigual. De este modo, el análisis no puede desconocer la relación y auge del fenómeno deportivo con el expansionismo de los capitales ingleses y el contexto que instala al capitalismo como sistema económico global. Actualmente el fútbol, en nombre del deporte, podría considerarse el mayor ritual secular de masas siendo colocado por los estudios sociales y culturales sobre deporte como uno de los principales productores de nacionalidad de los estados - nación (Alabarces, 1998).

En tanto configuración social y cultural, el fútbol es cambiante y multiforme, aunque se auto-proclame universal y globalizado, característica que emerge de la influencia de los organismos internacionales y transnacionales que identifican el fenómeno del fútbol a nivel federativo. Desde la FIFA, a partir de reglamentos y estatutos elaborados para-estatalmente, se configuran las principales líneas de desarrollo y se proponen las líneas de acción políticas, económicas y sociales que deben ser cumplidas por los Estados Nación de las federaciones miembro

para poder ser parte del organismo internacional.

Partimos entonces, del fútbol como deporte en nuestro país que desde el año 1923 se rige bajo la relación entre la Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF) -organismo privado paraestatal- y la FIFA. La posibilidad de que el Estado tenga injerencia directa sobre el fútbol en la infancia, supone un punto de quiebre, que a nivel discursivo habilita una nueva forma de comprender y significar al fútbol. Y en esa misma posibilidad, se encuentra su desafío y tensión mayor, a saber: la posibilidad de pensarse en tanto política social más allá del fenómeno de semillero deportivo<sup>5</sup> en tanto proceso seleccionador de la minoría que alcanza a practicar el deporte de forma profesional, en el que inevitablemente toda política relativa al fútbol se enfrenta por su nivel de globalización y mercantilización.

En los países en que la FIFA es la referencia respecto a la regulación del fútbol, el fútbol practicado por niñas y niños es dominio de las federaciones o espacios privados y generalmente se asocian a políticas e intereses empresariales que son parte configurativa del fenómeno global. Aparecen de esta forma, las

---

5 El término de semillero deportivo o cantera deportiva, hace referencia al proceso en el que se inicia en torno a la formación deportiva una persona y en donde la finalidad está puesta en última instancia en generar una base amplia de la que el deporte a nivel profesional pueda escoger sus talentos deportivos. Por lo tanto, estos, se vuelven espacios de clasificación de personas generalmente en futuros deportistas profesionales o deportistas amateurs. En este sentido es que la tensión explicitada entre gestión deportiva y política pública social para la infancia, tiende a ser un parámetro de medición pendular a partir del cual las decisiones que se tomen por parte de los actores ejecutores de políticas, marcan la prioridad definida. Esto lleva a dos preocupaciones que fueron abordadas a lo largo del estudio. Por un lado, cuando las políticas de inclusión social son referidas al deporte, éste es la herramienta. En ese mismo momento el deporte se deja de lado en tanto parte importante del dispositivo a ser revisada y pasa a ser naturalizado como algo positivo y esencialmente educativo, o que uno puede cargar de buenas o malas intenciones de acuerdo a las voluntades existentes en tanto ejecutores de la política en cuestión indistintamente de los contextos en que se genere. Y por otro lado, cuando el deporte es tomado como práctica cultural, generalmente es reducido a las formas ya estipuladas de organizar y comprender el deporte, donde la noción de semillero deportivo prevalece para marcar el camino de quienes pueden llegar o no a ser deportistas profesionales (federaciones, clubes, o réplicas de los primeros en nuevos ámbitos que pasan a ser marginales a los anteriores o fagocitados por estos dependiendo de su éxito). Así, el deporte, puede pasar según el enfoque propuesto de la panacea que previene todos los males sociales, al pan y circo generado por el sistema político, ocasionando una suerte de contradicción ideológica, que lejos de serlo, son constitutivas de una relación necesaria para que el fenómeno deporte se mantenga vigente sin mayores transformaciones más allá de las propuestas por los actores que configuran el espacio de toma de decisiones del campo deportivo (Bayce, 1983).

grandes escuelas de clubes profesionales, clínicas deportivas y campos de entrenamiento deportivo para niños y niñas, como uno de los mecanismos que garantiza la práctica del fútbol en el campo de juego, así también como la práctica de su consumo. Generalmente, estos espacios, tienden a reproducir e imponer esta forma de relacionarse, suponiendo este formato como el único existente para ser parte del mundo fútbol. Ahora bien ¿cómo puede una práctica particular como el deporte transformarse en derecho humano a garantizar? ¿Puede el deporte personificado volverse sujeto del derecho a partir de las dimensiones que se le otorgan y las garantías que se le deben otorgar?

En la siguiente referencia tenemos parte de la respuesta:

**El deporte de alto nivel y el practicado por todos deberán ser protegidos contra cualquier desviación.**<sup>6</sup> Las serias amenazas para sus valores morales, su imagen y su prestigio que representan ciertos fenómenos como la violencia, el dopaje y los excesos comerciales deforman su naturaleza misma y alteran su función educativa y sanitaria (UNESCO, 1978: s/p).<sup>7</sup>

En sintonía y haciendo referencia al período de tiempo comprendido entre el 1985 y el 1999 se expresa en la revista del BF que la “Comisión Nacional de BF se posicionó como la entidad más grande del deporte nacional, la más nacional de todas las entidades y una realidad absolutamente imprescindible para preservar los valores del fútbol uruguayo” (MDJ, 2000. R257/68, 31/7). Se evidencia allí, que **lo que importa es preservar los valores del fútbol uruguayo**, ya no del BF como en un inicio de la gestión se diferenciaba. Lo que se propone preservar es el deporte, en tanto un orden preestablecido, un modelo

<sup>6</sup> El resaltado es propio.

<sup>7</sup> Esta personificación del deporte como sujeto a defender, fue eliminada de la actualización de la carta en el año 2015. Pero mantiene vigencia a lo largo de todo el período estudiado como enfoque mundial que se le otorga al deporte desde la ONU y sus especializadas.

de desarrollo económico en el marco de la modernidad y las transformaciones necesarias del sistema capitalista (Paula de Melo, 2015).

A partir de la lectura de los reglamentos de funcionamiento de la ONFI, retomando la idea que proponía inicialmente la CNBF (CNEF-CNBF, 1976) y que se hace presente en todos los estatutos de la organización, se puede observar que los intereses puestos sobre el deporte son una invariable al expresar que la ONFI puede “Acordar, esponsorizar o comercializar con cualquier entidad, pública o privada, todas aquellas actividades que se crea convenientes para su mejor desarrollo” (ONFI, 2015. E). Primando el desarrollo de la organización deportiva.

Según Barbero (1993), la idea de que -el deporte es cultura- es una obviedad, que se ve abonada por aquellas posturas retóricas oficiales, donde el deporte es claramente la salida a los males sociales. Es salud, es herramienta para el desarrollo de la paz mundial, es herramienta para el desarrollo económico (valga la paradoja con la postura anterior), es educativo y ayuda a ocupar el tiempo libre mal usado (si es que pudiera haber un buen uso) y además, conduciría a partir de la tarea de los gobiernos nacionales, en sintonía con los organismos internacionales, a cumplir los más diversos objetivos propuestos. La cultura profesional, también ha contribuido a mantener y por momentos recrear una concepción positiva del deporte. Esta noción se puede visualizar en la pedagogización de los excesos deportivos entre los que destacan competencia extrema, intereses económicos y políticos el doping y la trampa. Una suerte de elementos que desvirtúan desde un exterior o desde lógicas externas (si es que existiera una limitación entre lo interno y lo externo) la verdadera naturaleza del deporte. Sin embargo, nos puede enfrentar al efecto contrario cuando lo cultural se torna justificante ideológico del discurso y “sugiere que la reflexión en torno a los procesos de su construcción

pasada y presente es innecesaria (y desviada) y evita todo tipo de interrogantes relativos a la base social e histórica de las prácticas deportivas” (Barbero, 1993: 11), incluso a las prácticas promovidas por los propios organismos deportivos.

Para el caso del BF/FI, por referencia directa más consciente o más inconsciente, o simplemente por verse bajo el paraguas que abarca lo deportivo como un paradigma universal, ha transitado los polos que van desde el deporte de alto rendimiento hasta la intención de democratizar la práctica deportiva a todos los habitantes del territorio nacional para fundamentarse y sostenerse en el tiempo. Se visualizan discursos que dan cuenta de las diversas miradas que ofician de justificación a la verdadera e invariable preocupación por la organización deportiva que homenaja campeones desde el año 1968 a la fecha. Esto genera contradicciones insalvables que deben ser identificadas. Llegamos entonces a definir desde los documentos analizados a la CNBF/ONFI como federación estatal, que engloba ligas y clubes, que organiza los campeonatos nacionales y que oficia de ente rector veedor para los campeonatos de las ligas en lo reglamentario y que ha buscado en los diferentes modos públicos y privados de conseguir fondos, reificarse como institución gobernante del BF/FI (Benítez, 2020).

Así quedan validadas por reglamento, un sin fin de acciones que para el desarrollo de la organización son necesarias, como por ejemplo conveniar con instituciones privadas como parte de su desarrollo (ONFI, 2015. E). Por ende, para el desarrollo de campeonatos (locales y regionales), mundiales de BF/FI, etc.. Comienzan a evidenciarse de este modo, las diferencias que marcarían los derechos de niños, niñas y adolescentes como eje y cuando éstos se vuelven fundamento que salvaguarda los valores del fútbol uruguayo (MDJ, 2000. R257/68, 31/7).

El vínculo más grande del reglamento de funcionamiento de la ONFI con los derechos de niños, niñas y adolescentes aparece

en los cometidos de la ONFI. En el que aparece la intención de “Organizar, estimular y dirigir el perfeccionamiento de sus Instituciones, fomentando la realización de cursos de capacitación para dirigentes, orientadores técnicos, árbitros y padres” (ONFI, 2015. E) con la intención de promover el *mejoramiento del fútbol infantil y la educación de los niños*. Esta noción dirigida al mejoramiento de las condiciones de la práctica si bien puede tener un alcance importante y es fundamental, encuentra los mismos límites simbólicos impuestos por un sistema deportivo de larga trayectoria que excede ampliamente al regulado por el ente rector del BF/FI. Toma una atribución genérica sin delimitar la viabilización de dichas finalidades. En los hechos los reglamentos y las condiciones de funcionamiento de la CNBF/ONFI poco debaten sobre la educación de los niños. Más bien, se centran en el mejoramiento del FI como deporte que localmente reproduce un orden social que se reifica en los discursos universales que lo sostienen como derecho humano. Sin la necesidad de una reflexión sobre la base estructural-global del sistema deportivo (Paula de Melo, 2015).

A su vez, se destaca por parte de la organización, el cometido que refiera a “Establecer las condiciones, categorías y formas de disputa del fútbol infantil en el territorio nacional, buscando la participación de los niños de ambos sexos sin distinciones de ningún tipo por motivos raciales, políticos o religiosos” (ONFI, 2015. E). Queda en evidencia, en la medida que no existe otra referencia en los estatutos o reglamentos de funcionamiento de la ONFI, que la participación de niños y niñas queda reducida al pretendido apoliticismo y unificación ideológica que se propone dentro de los límites de la cancha y a las formas de disputa dispuestas en su devenir histórico por parte de la organización.

## Consideraciones finales

Tanto desde los programas políticos deportivos nacionales, cómo desde los organismos internacionales bajo la amplia acepción que se maneja para referirse al deporte, se hace invisible la única ideología propuesta como universal y funcional, la de la naturalización del orden establecido. La del fin de la ideología (Jameson, 1991). Al respecto y para el caso del deporte, Hernández y Carballo (2002), afirman que deshistorización y acriticidad son dos caras de una misma moneda del deporte como ideal universal naturalizado.

Sin embargo, conviene detenerse a analizar la supuesta ingenuidad que se le atribuye, ya que su presupuesto no es la negación del carácter ideológico del deporte como experiencia social, sino la afirmación de una dimensión ideal, sólo en

### Liber Benítez

Docente investigador del departamento académico Educación Física y deporte del Instituto Superior de Educación Física - Universidad de la República Uruguay. Co-responsable del Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte (Comisión Sectorial de Investigación Científica - UdelaR). Coordinador del proyecto Hacia la conformación del primer observatorio del fútbol infantil en Uruguay (Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio UdelaR - Organización Nacional del Fútbol Infantil 2017-2019). Coordinador de la licenciatura en educación física Instituto Superior de Educación Física UdelaR (2015-2016). Magister en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (UdelaR). Especialista en Derechos de Infancia y Políticas Públicas (UdelaR) y en Políticas Públicas para la igualdad en América Latina (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Docente del área educación del Instituto Mayor de Educación Física - IMEF Uruguay). Correo electrónico liberbenitez.86@gmail.com



aparición libre de trasfondo ideológico. Es un discurso similar al de la muerte de las ideologías: no se trata de la desaparición de éstas sino de la hegemonía de una, que por única se torna “invisible”. (Hernández y Carballo 2002: 93).

Por tanto, los discursos universales naturalizados, son funcionales a los sistemas políticos y económicos que regulan toda posibilidad de discrepancia, obteniendo y reforzando la unanimidad y el consenso. Diluyendo o enmascarando de esta forma “los conflictos de poder e intereses que están siempre en juego detrás de toda iniciativa (deportiva)” (Barbero, 1993: 11). Pensar en el desarrollo social, es un imperativo para los pueblos latinoamericanos al momento de alcanzar menores niveles de desigualdad y mayores niveles de democracia. El problema radica, muchas veces, en que: en nombre de los derechos humanos y prácticas de gobierno aparentemente basadas en ellos (a través de los discursos internacionales que los evocan y sustentan), se vacían de sentido los enunciados que refieren a educación, participación, desarrollo sin reflexión acerca de los sentidos que constituyen y conforman el objeto -educación, participación y desarrollo- (Frigerio, et al., 2009).

Niños y niñas quedan doblemente invisibilizados. Por un lado, ante la práctica deportiva nacional, que los vuelve objeto receptor de prácticas y contiendas deportivas en la lógica de la competencia, a la vez que fundamento para alcanzar el engrandecimiento del deporte. Y ante los universales que colocan como sujeto de sus enunciados al deporte, como práctica a la que se debe resguardar por encima de los intereses que suponen niños y niñas que practican deporte. Los riesgos son claros, o se salva al deporte o se vela por que una perspectiva de derechos pueda interpelar de alguna manera la práctica deportiva.

## Referencias

- Alabarces, P. (1998). ¿De qué hablamos cuando hablamos de deporte? En *Nueva Sociedad*, (154), 74 - 86. Recuperado de [https://www.nuso.org/media/articulos/downloads/2669\\_1.pdf](https://www.nuso.org/media/articulos/downloads/2669_1.pdf)
- Alabarces, P. (2003). *Futbologías. Fútbol, identidad y violencia en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Barbero, J. I. (1993). Introducción. En Barbero, J. I. (editor), *Materiales de Sociología del deporte*. 9 - 38. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.
- Bayce, R. (1983). Deporte y Sociedad. En Centro Latinoamericano de Economía Humana, *El Uruguay de nuestro tiempo, 1958 - 1983*, (3), 49 - 72.
- Benítez, L. (2020). *Fútbol infantil y gobierno de la infancia. De la Comisión Nacional de Baby Fútbol a la Organización Nacional del Fútbol Infantil (1968-2015)*. (Tesis de maestría) Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Distrito Federal, México: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido Práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Fleury, S. (2002). Políticas Sociales y Ciudadanía. En *Umbrales, Revista del Postgrado en Ciencias del Desarrollo*, (11), 189-218.
- Frigerio, G., Diker, G., y Mendoza, S. (2009). Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación. Buenos Aires, Argentina: Programa EURO social-Educación, Proyecto "Indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa".
- Galak, E. (2007). La identidad es relacional. Habitus y Ethos en las prácticas corporales. En *Revista Lúdica Pedagógica*, 2 (13), 82-90. Recuperado de (<https://eduardogalak.files.wordpress.com/2010/11/la-identidad-es-relacional-habitus-y-ethos-en-las-practicas-corporales-eduardo-galak.pdf>).
- Hernández, N., y Carballo, C. (2002). Acerca del concepto de deporte: alcance de su(s) significado(s). En *Educación Física y Ciencia*, año 6, 87-102.
- Jameson, F. (1991). *Ensayos sobre el posmodernismo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Imago Mundi.
- Llobet, V. (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos*. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Melo, M. P. de. (2013). (2015). Os primórdios do esporte no sistema ONU: I MINEPS (1976) e Carta Internacional de Educação Física (1978). En *Educación Física y Ciencia*, 17, (1), 1 - 11. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47762/Documento\\_completo\\_\\_](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/47762/Documento_completo__).

pdf?sequence=1&isAllowed=y

Morales, A. (2013). Fútbol, identidad y poder: 1916-1930. Montevideo, Uruguay: Editorial Fin de Siglo.

Rico, Á. (2005). Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura. Uruguay 1985-2005. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

Secretaría Nacional del Deporte (s/f). Deporte Federado. Secretaria Nacional del Deporte. Recuperado de <https://www.gub.uy/secretaria-nacional-deporte/deporte-federado>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1978). Carta internacional de la Educación Física y el deporte 1978 UNESCO. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, 1979. (En Actas de la Conferencia General 20.a reunión París, 24 de octubre - 28 de noviembre de 1978 Volumen 1 Resoluciones). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/physical-education-and-sport/cigeps/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). Carta internacional de la educación física, la actividad física y el deporte. [s.l]: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409s.pdf>

## Fuentes

CNEF-CNBF, 1976 - Comisión Nacional de Educación Física - Comisión Nacional de Baby Fútbol (1976). Reglamento y estatutos para la práctica de Baby Fútbol.

CNEF, 1968. L83/A69 - Comisión Nacional de Educación Física, 1968. Libro de actas 83 / Acta 69. (12/03/1969)

ONFI, 2015 E - ONFI, 2015. Reglamento general de funcionamiento de la organización. Ministerio de Turismo y Deporte. Primera versión aprobada en Congreso de ligas de la ONFI el 15 de diciembre de 2007. Recuperado de [http://www.onfi.org.uy/onfi\\_mixto/](http://www.onfi.org.uy/onfi_mixto/). (29/10/2015)

MDJ, 2000. R257/68, 31/7 - Ministerio de Deporte y Juventud, 2000. Resolución ministerial 257/68, 31 de julio del 2000.



# El Modelo CENDI del Frente Popular “Tierra y Libertad”: 30 años de lecciones en la transformación social de poblaciones vulnerables en Nuevo León, México

Por Bernardo Aguilar M.

## Introducción

De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO) en 2019, en México viven poco más de 13 millones de niños, niñas entre 0 y 6 años, que representan el 10% de la población. Todos estos niños tienen derecho a la vida, la salud, la educación, el desarrollo y la participación. Desafortunadamente, hoy en día más de la mitad de estos niños se encuentra en pobreza, lo que implica no desarrollarse plenamente y, por lo tanto, quedar excluidos de las oportunidades de aprendizaje y acceso a una vida digna. Lograr que los niños alcancen su desarrollo armónico durante sus primeros seis años, significa cumplir con la garantía de sus derechos.

Si bien es cierto, que los últimos años, con la aprobación de la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

(LGDNNA) en diciembre de 2014, la creación del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) en 2015, y la reforma constitucional del 2019 que reconoce a la educación inicial como un derecho y obliga al Estado, a garantizarla, México ha logrado un avance importante en la adecuación de su marco normativo e institucional en torno a la garantía y cumplimiento de los derechos de las niñas y niños; también es cierto, que los programas de atención a la primera infancia han tenido más un enfoque asistencial, muchas veces centrado en la madre, y con escasa calidad, además la falta de presupuesto, entre otros factores, mantiene la situación de precariedad en la atención de los niños y niñas , en particular, los menores de 3 años.

Lo anterior, pone de manifiesto que la gran deuda con los niños y niñas más desfavorecidos en edades tempranas en México, sigue estando presente y por lo tanto cobra mayor relevancia las lecciones que a lo largo de los últimos 30 años han ido generando los Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular “Tierra y Libertad”.

Los CENDI brindan un servicio de atención integral de calidad a niños menores de 6 años, de zonas urbano marginadas del área metropolitana de Monterrey, Nuevo León, hijos de madres que trabajan (modalidad escolarizada), así como para quienes no reciben ningún tipo de servicio y viven en condiciones de pobreza (modalidad no escolarizada), a fin de desarrollar de manera armónica todas sus potencialidades.

Actualmente el CENDI cuenta con 13 Centros de Desarrollo infantil, en 5 municipios de Nuevo León y el modelo se ha sido replicado en más de 15 Estados de la República Mexicana, alcanzado una cobertura de poco más de 16 mil niños de zonas urbano marginadas.

A través de su misión el CENDI ha contribuido a la transformación

social de sectores poblacionales vulnerables donde se encuentran ubicados, con un enfoque holístico, y cultural, que integra al niño, al educador, a la familia y a la comunidad.

## **Orígenes del Modelo CENDI de atención integral en Monterrey, Nuevo León, México.**

Para caracterizar los CENDI, y comprender la visión que da origen a su fundación, es imprescindible conocer los antecedentes de la organización social que los promovió, el Frente Popular “Tierra y Libertad”. Esta organización social, surge en 1972 y se autodefine como promotora del poder popular y base de apoyo para la transformación social.

Los CENDI son producto de una demanda social promovida por madres trabajadoras, que exigían el servicio de guardería para la atención de sus hijos, durante la realización de su jornada laboral. La mayoría de estas mujeres se insertaban en fuentes de trabajo del mercado informal, como consecuencia de su forma de vida precaria.

Es en el año de 1990 que gracias a la voluntad política del Gobierno Federal en turno, que se logra considerar dentro del Programa “Solidaridad” de la Secretaría de Desarrollo Social, un presupuesto para el combate a la pobreza de las zonas urbano marginadas de Monterrey, conocidas como los territorios de “Tierra y Libertad”, donde años atrás, en 1976, se había gestado el movimiento urbano-popular Frente Popular “Tierra y Libertad”, con la confluencia de un conjunto de organizaciones sociales de posesionarios, pequeños comerciantes, choferes, artesanos, herreros y campesinos.

Las condiciones del entorno social y económico alrededor de los primeros CENDI del “FPTyL”, se caracterizaban por los



graves problemas de alcoholismo, drogadicción, prostitución, ausencia de servicios de agua potable, luz, insalubridad en el medio ambiente, pandillerismo y violencia intra familiar, que hacían muy difícil la crianza, cuidado y protección de los niños y niñas de “Tierra y Libertad”, entorno que reforzaba el círculo de reproducción de la pobreza.

Desnutrición crónica, parasitosis, enfermedades de la piel, anemias, enfermedades respiratorias prevalentes, bajo peso y talla, así como visibles rezagos en el desarrollo socioemocional y cognitivo de los niños, como problemas de conducta, y de lenguaje, eran algunas de las características del desarrollo temprano de estos niños, que quedaban excluidos de las oportunidades para aprender y alcanzar un desarrollo armónico de sus capacidades.

Esta caracterización del desarrollo infantil de los niños con notables rezagos, aunado a las inapropiadas prácticas de crianza en los hogares y las condiciones del medio social circundante hizo suponer que restringir la misión del CENDI a solo una función educativa institucional, no permitiría alcanzar los objetivos previstos a su función social principal, que implicaba favorecer la transformación de su medio circundante, tanto familiar como comunitario.

Dicho de otra forma, de nada servía estructurar una organización eficiente del CENDI y concebir programas educativos científicamente fundamentados, si el entorno de vida de estos niños y niñas no resultaba modificado, al menos en la medida necesaria para posibilitar una adecuada participación de la familia y la comunidad en los procesos clave de atención integral del CENDI.

La misión del CENDI es alcanzar el máximo nivel de desarrollo posible para cada niño en las dimensiones socioemocional, cognitiva, lenguaje, desarrollo motor, salud, nutrición, así como su formación de hábitos saludables. La principal manera de lograr nuestra misión, ha sido preparando a las familias para convertirse en agentes promotores del desarrollo de sus hijos, a través de acciones sistemáticas planificadas, orientadas por un equipo compuesto por médicos, nutriólogas, educadoras infantiles, psicólogas y trabajadoras sociales.

El principal reto que nos hemos planteado ha sido, el de diseñar procesos y programas que respondan a las necesidades de los niños, sus familias, y la comunidad, en la convicción de que, frente a la población infantil de mayores carencias, la atención debe ser integral y de calidad, sentando los cimientos para el aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, condición indispensable para cumplir con la visión de revertir el círculo social de reproducción de la pobreza.

## **Fundamentos conceptuales y pedagógicos del modelo CENDI del FPTyL**

El marco conceptual y pedagógico del modelo CENDI, se basa en conceptos teóricos que reconocen la importancia de las primeras experiencias en el desarrollo integral y de la personalidad del niño. La interacción positiva del niño y la niña con su entorno,



que se entiende como la familia y la comunidad, es clave para su desarrollo integral y armónico.

Entre los principios pedagógicos esenciales a los cuales consideramos ha de responder una educación de calidad, está el de ser un proceso en cuyo centro estén el niño y la niña como protagonistas, esto es, que el diseño y despliegue de las acciones a favor del niño estén en función de sus necesidades e intereses, propiciando su participación activa y cooperadora en un entorno armónico y afectivo.



Lo anterior, supone un conocimiento profundo de las particularidades fisiológicas, psicológicas, cognitivas y físicas del niño en la etapa correspondiente a fin de diseñar estrategias

pertinentes y efectivas, orientar a la familia, y capacitar a los adultos que se responsabilicen de su atención educativa.

Un principio pedagógico es el carácter activo del CENDI en sus relaciones con la familia, con vista a influir en el proceso educativo intrafamiliar y lograr la convergencia de las acciones sobre la formación y educación de los niños. De acuerdo con lo anterior, se ha hecho indispensable organizar una labor de educación familiar y comunitaria que permita la unificación de la labor formativa y educativa de los menores.



Otro principio pedagógico presente es la vinculación de la educación del niño y la niña con el entorno, ya que en este período de su vida ellos aprenden, se forman, y desarrollan mediante las experiencias que viven y las relaciones directas que establecen con las personas que le rodean y el espacio público en su comunidad.

Los principios referidos al protagonismo del niño, la participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, unido al enfoque de la integralidad, la interdisciplinariedad e intersectorialidad, constituyen características esenciales, de cuya conjugación depende el éxito de la educación y atención integral de los niños y niñas de 0-6 años que atiende el CENDI.



La propuesta de los CENDI de favorecer al desarrollo armónico y el aprendizaje en ambientes enriquecidos, ha sido fortalecida por un programa pedagógico centrado en el juego, la interacción con el ambiente, la música, el arte, el deporte, el movimiento y uso de la tecnología para potenciar el máximo desarrollo cognitivo, físico y socio emocional.

Un aspecto central que CENDI ha venido fortaleciendo, es el del desarrollo de competencias lingüísticas orales emergentes entre el nacimiento y los tres años como cimiento para la alfabetización y la lectura más tarde. Estos conceptos están incorporados en el Enfoque Abecedarian a través de tres elementos básicos del programa educativo:

- juegos de aprendizaje
- lectura conversacional con prioridad en lenguaje
- la prestación de cuidados enriquecidos.

Los fundamentos teóricos del enfoque Abecedarian, se derivan de los planteamientos relacionados con la atención conjunta de Bruner y de secuenciación y progresión evolutiva de Piaget y Vygotsky.

El diseño de los programas en CENDI son mejorados de manera continua, toda vez que cada año se evalúan resultados y se

analizan a la luz de estudios de investigación sobre neurociencias, pedagogía y psicología infantil, a partir del intercambio con investigadores, académicos, científicos y pedagogos de más de 20 países que convocamos en un Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar en Monterrey, desde el año 2000.

## Procesos clave de atención para el desarrollo integral del modelo CENDI.

La atención integral se organiza en cinco procesos clave de atención al niño: médica, nutricional, pedagógica y psicológica, y trabajo social. Cada área de atención conducida por un especialista que trabaja diariamente de manera interdisciplinaria, haciendo un monitoreo y seguimiento al desarrollo del niño, al mismo tiempo que orientando a la familia mediante acciones sistemáticas. Estos profesionales forman el Consejo Técnico, responsables de asegurar el óptimo desarrollo del niño.





## Marco Institucional: modalidades de atención integral CENDI

Desde nuestra perspectiva, la educación temprana y atención integral en la primera infancia, representa la llave que abre las puertas del futuro y contribuye a disminuir las desigualdades sociales. Una atención integral de calidad es un potente equalizador para impulsar la formación del desarrollo humano, social y económico del individuo, de su familia y de su comunidad y contribuye a revertir el círculo vicioso de la pobreza.

Los CENDI del FPTyL ofrecen sus servicios en dos modalidades de atención:

### *La Modalidad Formal o Institucional*

El servicio está dirigido a la atención y educación de hijos de madres trabajadoras que viven preferentemente en comunidades marginadas; otorgándole un 70% de los espacios; un 15% se ofrecen a los hijos de nuestras trabajadoras, como prestación laboral y el otro 15% se destina a población abierta, que no necesariamente habita en las comunidades marginadas y que demanda el servicio por su alta calidad.



## ***La Modalidad No Formal: Programa “Aprendiendo Juntos”***

El CENDI con una política de calidad incluyente, amplía su cobertura a través del Programa “Aprendiendo Juntos” que va dirigido a familias con hijos de cero a seis años de edad que viven en las comunidades aledañas a los CENDI.

El programa se ha desarrollado teniendo los siguientes factores para su éxito:

- Importancia de los principios de equidad, pertinencia y calidad.
- Interacción estrecha entre el marco institucional de los CENDI y la vía no formal.
- Se articulan servicios de salud, alimentación, formación de hábitos, socialización, estimulación y educación con la orientación de un equipo multidisciplinario
- Se cuenta con un currículo integral, pertinente, flexible y adaptable, con contenidos relevantes para potenciar el desarrollo integral del niño.
- Se promueve la acción educativa del hogar, acompañando a la familia mediante procesos de sensibilización, capacitación y orientación especializada.
- Se evalúa, mide y monitorea el desarrollo integral de cada niño
- Se apoya en otras estrategias dentro del programa de acción comunitaria para incidir en el entorno en el que el niño vive a fin de mejorar sus condiciones de vida.

## Programas de educación inicial y preescolar y niveles de atención (transiciones)

Nuestra institución favorece a una sana y efectiva transición de los niños, en este sentido identifica oportunamente las necesidades de cada niño de acuerdo con su ciclo de vida, evalúa los logros esperados en el desarrollo, establece planes de acción con metas y objetivos claros para favorecer las transiciones de la mejor forma.

Por normativa el CENDI cuenta con dos programas de educación según la edad del niño:

***El programa de Educación Inicial*** (45 días a 3 años) tiene como propósito contribuir a la formación armónica y al desarrollo equilibrado y saludable de los niños y niñas durante los años que se corresponden con la edad temprana, sentando así los fundamentos y premisas de las cualidades y habilidades básicas de esta etapa del desarrollo que se caracteriza por la gran plasticidad del cerebro y formación de redes neuronales.



**El programa de Educación Preescolar** (3 a 6 años) establece seis campos formativos: Lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, desarrollo personal y social, desarrollo físico y salud, expresión y apreciación artística y exploración y conocimientos del mundo; desarrollados en cincuenta competencias, que en su conjunto determinan la maduración y preparación del niño para el siguiente nivel educativo y para los aprendizajes ulteriores.

Estos programas oficiales se han ido enriqueciendo con el devenir de los años a través de nuevas estrategias como son: **programas cocurriculares**, tales como inglés y computación, dibujo y modelación, música y danza, educación física, yoga y karate, que brindan la oportunidad a estos menores de penetrar esferas de su preparación personal que no están comúnmente a su alcance a causa de su condición económica. También se cuenta con **programas de reforzamiento educativo**, dirigidos a enfrentar los factores críticos en el desarrollo, siendo estos los programas de adaptación, ablactación, estimulación temprana, terapia del lenguaje, inducción a la primaria, entre otros.





Aunado a estos programas educativos, se concibió la necesidad de crear programas extraescolares, entendiendo como tales, aquellos que se dirigen a los padres de familia y la comunidad, con el objetivo de incidir positivamente en la atención que estos pudieran brindar a los menores matriculados en los centros de desarrollo infantil, y tratar de revertir en la medida de lo posible algunas de las condiciones sociales negativas que afectan el medio circundante donde estos niños se desenvuelven

Cada nivel se divide en tres **sub-niveles**:

LACTANTES	MATERNALES	PREESCOLARES
Lactantes I 45 días a 6 meses	Maternal I 1.7 a 2 años	Preescolar I 3 a 4 años
Lactantes II 7 a 12 meses	Maternal II 2.1 a 2.6 años	Preescolar II 4 a 5 años
Lactantes III 1 año a 1.6 años	Maternal III 2.7 a 3 años	Preescolar III 5 a 6 años

## Programas innovadores y servicios especiales

### *Centro Neurociencias Aplicadas CENDI*

El CENDI cuenta con un centro de neurociencias aplicadas con dos programas:

- Programa de Neuro rehabilitación con niños menores de 1 año, a quienes se evalúa los factores de riesgo desde la etapa prenatal y se evalúan el desarrollo para detectar factores de rezago y se diseña una estrategia de intervención bajo la coordinación del Centro de Neurociencias de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, y

- Programa de Neuro rehabilitación con niños mayores de 3 años que presentan rezagos en su desarrollo y bajo diferentes terapias se interviene sistemáticamente y se ofrece a la familia orientación y entrenamiento para apoyar la rehabilitación.

### ***Programa de Educación Prenatal “Construyendo un mejor mañana”***

Desde el 2008, se implementa el programa de educación prenatal “Construyendo un mejor mañana”, fundamentado con los aportes de la neurociencia mediante el cual busca transformar la cultura de cuidado y atención del infante antes de nacer, reconociendo los factores de riesgo que afectan el desarrollo del cerebro en poblaciones en pobreza. El programa, opera con un enfoque interdisciplinario, considerando que la gestación es un proceso multifactorial, en el que intervienen aspectos nutricionales, ambientales, genéticos, psicoemocionales; y referidos a los estilos de vida de las gestantes.

Las actividades con las mujeres embarazadas se han implementado a través de 2 sesiones semanales de 1 hora y 30 minutos cada una. Durante cada sesión, las embarazadas reciben el apoyo y la capacitación de los especialistas involucrados, cuyas intervenciones se organizan de acuerdo a los diferentes trimestres de gestación y las necesidades del grupo.



## Factores clave de éxito de un modelo de referencia y reconocimientos

La experiencia de 30 años de servicio apoyados por estrictos procesos de evaluación y el desarrollo de procesos investigativos, nos ha permitido identificar los factores determinantes para el desarrollo y aprendizaje en los niños, estos factores conocidos también como **factores clave de éxito del Modelo CENDI del FTPyL SE NL** son:

1. Atención integral desde la gestación con la orientación de un equipo multidisciplinario
2. La protección y cuidado, con la articulación de servicios de salud, nutrición, estimulación, educación, desarrollo socio emocional, respetando las diferencias en ritmos de aprendizaje de los niños.
3. Un currículo integral centrado en los intereses del niño, pertinente de acuerdo con el contexto cultural, flexible y adaptable, con contenidos relevantes, y que utiliza el juego, la música y el arte como medio para aprender.
4. Espacios físicos seguros y estimulantes, con acceso a materiales adecuados a la edad, además del uso de tecnología.
5. La calidad de las interacciones, fomentando un vínculo afectivo sano y apego seguro.
6. Capacitación y formación continua y evaluación sistemática del desempeño docente.
7. Un sistema de evaluación, seguimiento y monitoreo del desarrollo integral de cada niño a través de indicadores y parámetros del Sistema de Evaluación Institucional.

8. Promoción de la acción educativa en el hogar, a través de procesos de sensibilización, capacitación, acompañamiento, y orientación especializada a los padres de familia.

9. Un Programa de Acción Comunitaria para incidir en el entorno en el que el niño vive a fin de mejorar sus condiciones de vida.

Los CENDI desde 2004, mantiene un proceso de acompañamiento de los egresados, además de promover una evaluación externa sistemática de la calidad de sus procesos de atención. En el año 2007 se realizó un proceso de evaluación de impacto en el desarrollo de los niños, por la Universidad de McMaster, Canadá, mediante el Early Development Instrument (EDI).

## Bernardo Aguilar

Economista, Máster en Dirección de Empresas y en Gestión de la Calidad. Desde 1998 es Director de Calidad e Innovación de los Centros de Desarrollo Infantil, CENDI del Frente Popular "Tierra y Libertad" de Monterrey y ha contribuido al logro de cuarenta y cinco premios a la calidad, entre los que destaca el Premio Nacional de Calidad e el Premio Iberoamericano de Calidad.

Es consultor internacional, evaluador para la Fundación Iberoamericana de Excelencia en la Gestión (FUNDIBEQ), asesor técnico de la Red Hemisférica de Parlamentarios y ex parlamentarios por la Primera Infancia, miembro de la Red de Líderes por la Primera Infancia "Convergencia para la Acción". Ha realizado diferentes publicaciones sobre calidad educativa, ha sido profesor invitado en diferentes Universidades en América Latina y ha dictado conferencias en más veinte países.

[bernardom.aguilar@hotmail.com](mailto:bernardom.aguilar@hotmail.com)

Actualmente el modelo CENDI, está ampliándose para ofrecer también servicios integrales de educación primaria (de los 6 a los 12 años) con gran éxito en resultados de aprendizaje.

Hasta la fecha, los CENDI han recibido 45 premios a la calidad entre los que se destacan en diversas ocasiones, el Premio Nacional de Calidad, el Premio Iberoamericano de Calidad y el Premio Internacional Asia Pacífico de Calidad, y ha sido seleccionado en 2013 por la OCDE, en el inventario de las mejores prácticas atención a la primera infancia, como parte del proyecto ILE “Innovative Learning Environment project”.

En resumen, los CENDI representan una evidencia de la transformación social de sectores poblacionales vulnerables a través del enfoque holístico y cultural, que integra a niños, educadores, familias y comunidad, para contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

## **Bibliografía**

Aguilar, B. (2000). Informe Banco Mundial, Washington. Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular Tierra y Libertad. La unidad e interrelación de los niños y niñas de 0 a 6 años mediante el CENDI y por vías no escolarizadas en zonas marginales de Monterrey, N.L., México.

Aguilar, B. (2011). “El derecho a un buen comienzo” Lineamientos Generales para la evaluación de la Calidad de la atención integral en la Amazonia”. OEA.

Aguilar, B. (2018). El aporte de las neurociencias para una educación temprana de calidad. Neurociencias y Educación Infantil, (pp. 98-100).

Arenal, S. (1999). Mujeres de Tierra y Libertad. Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (CONARTE), Gobierno del Estado de Nuevo León.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). Informe de Evaluación de la Política de Desarrollo Social 2018. Ciudad de México, México: CONEVAL.

Mexicanos Primero. (2014). Informe “Los invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la Educación en México”.

- Mustard, J.F. (2003). El desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. Obtenido de Memorias. Foro Primera Infancia y Desarrollo, el Desafío de la Década. Recuperado de: [www.redprimera-infancia.org](http://www.redprimera-infancia.org)
- Mustard, J. F. (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. Canadá: The Founders' Network.
- Myers, R. (2007). Evaluating the quality of early childhood education programs. Presentado en CIES, 27 de febrero.
- Myers, R. G., Martínez, A., Delgado, M. A., Fernández, J. L., & Martínez, A. (2013). Desarrollo infantil temprano en México: Diagnóstico y recomendaciones.
- Peralta, V. y otros (2000). Calidad y modalidades alternativas en educación inicial. La Paz, Bolivia: Ediciones Cerid/Maysal
- Peralta, V. y Aguilar, B. (2010). Antología de experiencias de la educación inicial iberoamericana "Aprendiendo Juntos: los centros de desarrollo infantil del Frente Popular Tierra y Libertad" (pp. 123-136). Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Rodríguez, M.G (2009). *Los Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular Tierra y Libertad. Una alternativa para la transformación social en sectores poblacionales vulnerables.* (Tesis doctoral en Ciencias de la Educación). Universidad de la Habana, Cuba.
- Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (s/f). Marco Conceptual para guiar los trabajos de la Comisión Permanente para el Desarrollo Infantil Temprano. CDMX: SIPINNA.
- Tinajero, A. R. (2012). The Review of Care, Education and Child Development Indicators in Early Childhood. UNESCO.
- Tinajero, A. (Mayo 2015). Trayectorias de desarrollo humano vinculadas al aprendizaje (archivo ppt). Maestría en Desarrollo Humano Temprano y Educación Infantil.
- Unicef México. Informe Anual 2017 – Informe Anual 2017, UNICEF México. (s/f). Recuperado de: <https://www.unicef.org.mx/Informe2017/7/08/2019>

Más derechos  
para más gente



nosotros también  
tenemos derechos



SÍGUENOS EN NUESTRAS REDES

