



Boletín 13  
**infancia**  
Junio 2022



Más derechos  
para más gente

Luis Almagro  
Secretario General - OEA

Néstor Méndez  
Secretario General Adjunto - OEA

Teresa Martinez  
Presidenta - Consejo Directivo del IIN

Víctor Giorgi  
Director General - IIN

Lic. Victoria Lucas  
Coordinación de Contenidos - IIN

Área de comunicación e información IIN  
Sara Cardoso  
Delmira Infante

ISSN: 2815-6536

Montevideo, Uruguay

Edición Diciembre 2021





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



# Índice

Prólogo.....	9
<i>Victor Giorgi</i>	
Pensar la primera infancia desde la formación de sus educadoras y educadores.....	13
<i>Javier Alliaume Molino</i>	
El neurodesarrollo de niños indígenas que habitan en una comunidad traumática y en condiciones de deprivación sociocultural.....	21
<i>Socorro Alonso Gutiérrez Duarte</i>	
Políticas públicas para la primera infancia y desigualdad en Argentina.....	31
<i>Cecilia Del Bono y Claudia Castro</i>	
El derecho del niño al desarrollo espiritual.....	41
<i>María Lucía Uribe Torres</i>	
Fogones Musicales para conocer la Música uruguaya y latinoamericana, desde la Primera Infancia.....	51
<i>Silbia González Boldrini y Gabriela González Tiscordio</i>	
El derecho a la participación de Niños, Niñas y Adolescentes con discapacidad.....	57
<i>Agustina Ciancio</i>	
Aproximación a la trata de adolescentes en Uruguay.....	65
<i>Luis Purtscher</i>	



# Prólogo

*Por Víctor Giorgi*

Presentar cada edición del Boletín IINfancia es una satisfacción. Gratitud a los colegas que nos enriquecen con sus aportes, oportunidad de establecer canales de diálogo, poner al alcance de los lectores elaboraciones y reflexiones que enriquecen nuestras miradas acerca de la niñez y la adolescencia de las Américas. Y el logro de la meta cumplida. Cuando hace ya 6 años nos propusimos una publicación periódica bianual con artículos inéditos aparecía como un desafío imposible. Hoy podemos decir que hemos logrado sostener la periodicidad editando 13 números en 6 años.

Pero en esta oportunidad la publicación toma especial relevancia para el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes ya que el 9 de junio se celebra el 95 aniversario de su fundación.

Hace 5 años, en reconocimiento al significado que para la región ha tenido la fundación del IIN como hito en la conformación de un movimiento académico, social y político que tomará el bienestar de la infancia americana como centro de interés, la OEA instituyó el 9 de junio como Día de la niñez y la Adolescencia de las Américas.

Los aniversarios son momentos de celebración, y, a la vez, oportunidades de reconectar con nuestras raíces, nutrirnos de ellas, evocar esa historia que forma parte de nuestra identidad – para - como dice el querido Eduardo Galeano- no “ser puerto de llegada sino puerto de partida”. No se trata de venerar ni de quedar anclados en el pasado, sino de tomar el ejemplo de nuestros precursores para afrontar los múltiples, complejos y cambiantes desafíos a que nos enfrenta nuestra Misión Institucional.

El desafío es promover y proteger los derechos de la niñez y la adolescencia en una región con profundas inequidades, y múltiples violencias, en la que los avances en el reconocimiento y acceso a derechos coexisten con propuestas regresivas que se presentan con diferentes ropajes, pero convergen en la intención de justificar exclusiones y actitudes discriminatorias, naturalizar inequidades y restaurar las más duras formas del adulto centrismo.

Estas tensiones se expresan en el día a día en la vida de niños, niñas y adolescentes tomando especial visibilidad, y podríamos decir crueldad, en momentos de crisis como la que ha desencadenado la pandemia y sus efectos conexos.

La fundación del IIN fue fruto de un largo proceso iniciado durante el II Congreso Panamericano del Niño realizado en Montevideo en 1919. En esa oportunidad se aprobó la propuesta de crear “un centro de estudio, de documentación, de consulta y de propagan-

da en América de cuanto se refiera a la infancia”. En su fundamentación, la delegación uruguaya sostuvo “ necesitamos la cooperación más completa y decidida de todas las instituciones, organismos, oficinas públicas o particulares, así como la contribución de los hombres de buena voluntad, que de alguna forma se ocupen de los múltiples y variados problemas del niño, y, en particular, del niño americano, puesto que nuestros países tienen problemas que han de resolverse teniendo en cuenta características propias y en muchos casos comunes; la acción del Instituto será tanto más eficiente cuanto mayor sea la cooperación de todos”.

Desde los orígenes queda así definido el lugar del Instituto como centro de referencia regional, su rol articulador entre diversos actores que convergen en la protección de la infancia y la tensión entre la mirada del niño universal y las singularidades de la infancia americana y sus circunstancias.

Aspectos estos que hoy, casi 100 años después continúan siendo pilares de nuestra identidad institucional.

El 9 de junio de 1927 se concreta la fundación y se aprueba el estatuto en el que se lee: “El instituto tendrá una publicación oficial, que se titulará: Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia. Esta publicación saldrá por lo menos cada tres meses. En ella figuraba todo el movimiento de Protección a la Infancia en los países de América. Se consignarán las leyes, reglamentos, estadísticas, marcha y resultados de las diversas instituciones. Se publicarán trabajos originales, referentes a las cuestiones que le conciernen [...] Anunciará las grandes reuniones internacionales con sus programas [...]”

10

Por tanto, la edición del Boletín con amplitud temática y diversidad de autores y miradas sobre el trabajo por la niñez en las Américas queda ligada a la propia constitución del Instituto y con diferentes vaivenes y reformulaciones atraviesa la historia del Instituto.

El N.º 1 del Boletín se editó en julio de 1927 con editorial del Prof. Luis Morquio en donde se informaba del acto fundacional. Durante la mayor parte de estos 95 años la publicación se mantuvo en forma periódica con breves interrupciones interrumpió por breves lapsos.

Al celebrar los 89 años de vida del IIN nos propusimos recuperar la edición periódica de este instrumento comunicacional. Nos proponíamos abrir un espacio de diálogo e intercambio sobre las situaciones que hoy atraviesan los derechos de la infancia y la adolescencia en la región. Así como de los posicionamientos éticos y políticos sobre los derechos de la infancia en el continente.

En las últimas décadas se han producido avances en el reconocimiento de los derechos de la niñez, su incorporación en los marcos jurídicos y la inversión por parte de los Estados, lo que posibilitó el fortalecimiento de los sistemas de protección. Sin embargo, la situación crítica que atravesamos debido a la pandemia y otros factores dejó en evidencia la fragilidad estructural de esos mecanismos de protección.

Hoy el reconocimiento jurídico, político y social de los derechos convive con la retracción

de los Estados, la reducción de presupuestos y la fragilización de las capacidades familiares.

Nos enfrentamos a una perversa ecuación: a más necesidades y demandas, menos recursos.

En este marco es que recuperamos algunas de las “ideas fuerza” que inspiraron aquella gesta fundacional que dio origen a nuestra organización y que hoy se resignifican desde la nueva perspectiva sobre la niñez y sus derechos.

Hoy concebimos que los niños y niñas son poseedores de derechos, los cuales no dependen de la generosidad de personas ni de los Estados, sino que son propios de los seres humanos “por el sólo hecho de haber nacido”. Esos derechos constituyen una unidad “la realización de todos ellos da por resultado el derecho a la vida” afirmaba Luis Morquio, dándole a la vida un sentido que va más allá de lo biológico para aproximarse al concepto de “buen vivir”. La concepción americanista aplicada a la niñez y la adolescencia promueve la solidaridad por encima de las fronteras nacionales, que no es otra cosa que la claridad de que juntos podemos hacer más y mejor por todo lo que nos une. Concebimos al Instituto como un espacio de articulación entre los avances de la ciencia, un posicionamiento ético de compromiso con los derechos de la niñez y una dimensión política a través de la cual se hacen realidad las transformaciones. Reafirmamos la convicción de que la niñez y la adolescencia forman parte de nuestras sociedades y que su destino está indisolublemente entrelazado, fortaleciéndose de esta forma la construcción de ciudadanía y convivencia intergeneracional. Hoy podemos afirmar que estas ideas mantienen total vigencia y se integran con otras más recientes como la convicción de que la perspectiva de los derechos de la niñez y el enfoque de género son inseparables de la consolidación y profundización de las democracias, no solo como forma de gobierno sino como un estilo de vida respetuoso de la dignidad de todos por encima de las diferencias.

11

Durante la mayor parte de su historia el IIN fue articulador entre Estados, organizaciones de la sociedad civil y academia. Hoy a esa multiplicidad de actores se suman las organizaciones de niños, niñas y adolescentes incorporando el rol de puente intergeneracional en la convicción de que la promoción y protección de derechos de la niñez y la adolescencia los debe tener en un lugar protagónico, nuestro trabajo necesariamente deberá ser con ellos.

Este 9 de junio, 95 años después, a pesar de las profundas transformaciones en las formas de ver, pensar y actuar en relación con la infancia, rescatamos la iniciativa de aquel grupo de hombres y mujeres que, liderados por el Dr. Luis Morquio se propuso, parafraseando a Paco Espínola, hacer por niños y niñas de América algo más que amarlos.



Víctor Giorgi  
Director General - IIN-OEA



# Pensar la primera infancia desde la formación de sus educadoras y educadores

Por Javier Alliaume Molfino<sup>1</sup>

El presente artículo responde a la invitación recibida de parte del Instituto del Niño, la Niña y Adolescente. El mismo pretende dar cuenta de la formación de educadoras y educadores de primera infancia en el marco del Centro de Formación y Estudios (CenFoREs) del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU).

Antes de proseguir, cabe pues, agradecer la invitación y dejar constancia que lo que sigue se trata de un artículo que no involucra a las instituciones mencionadas, sino al autor<sup>2</sup>.

Si bien se trata de una política pública nacional, se pretende abonar a las reflexiones y análisis en torno a la primera infancia, la educación en la primera infancia y las políticas de formación de educadoras y educadores de primera infancia.

## CONTEXTUALIZANDO E HISTORIZANDO...

La primera infancia, como fase y etapa de la vida de las personas viene ganando visibilidad en las últimas décadas, resultado de un conjunto no siempre armónico ni consistente, de movimientos y factores sociales, culturales, políticos, científicos, entre otros.

Si bien la certeza de que lo que acontece a las personas en sus primeros años de vida

no es inocuo, sino todo lo contrario no es algo tan novedoso, sí lo es la visibilidad que cobraron un conjunto de saberes e ideas provenientes de distintos campos disciplinares. Hallazgos y conocimientos construidos a lo largo de muchos años, por la medicina, la biología, los estudios del desarrollo, pedagogía, psicología, sociología, economía, ciencias políticas, por mencionar las más relevantes, hacen que niños y niñas en sus primeros años dejan de ser pensados y mirados únicamente por sus referentes familiares de crianza y la medicina, pensados casi unidimensionalmente, como «cachorros humanos»<sup>3</sup> a quienes se debe atender en términos de satisfacer las necesidades asociadas a la supervivencia y poco más (Lepold, 2014; Giorgi, 2001).

La incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral hace visible la necesidad de encontrar respuestas en términos de conciliar las responsabilidades adultas, entre el cuidado de los nuevos en el mundo y el trabajo (o la formación). Así, el cuidado de las y los «recién llegados»<sup>4</sup> pasa a ser tema de preocupación del «mundo adulto», de las familias, pero también de quienes se encargan de proveer respuestas a las demandas sociales, Estado y mercado (Midaglia y cols., 2014).

Seguramente como parte de un conjunto de transformaciones que operan dialécticamente, que se influyen mutuamente y deben ser

<sup>1</sup> Mag. Mtro. Javier Alliaume Molfino, formador de educadores en primera infancia, consultor en educación y políticas públicas de infancia. Uruguay.

<sup>2</sup> Quien es docente, habiendo ingresado a la función docente por llamado público de méritos y oposición, en el año 2008. Ratificado luego, en llamados posteriores.

<sup>3</sup> Al respecto, el autor escribe: "Llamo cachorro humano (aún no del todo humano) a un no-adulto, materia prima sobre la que se despliega el enorme esfuerzo educativo de producción, reproducción-conservación y transformación de la especie" (Antelo, 2005, p. 9).

<sup>4</sup> Expresión tomada de la filósofa Hanna Arendt (p.ej. en Arendt, 1996).

pensadas y analizadas como parte de un todo, esta necesidad de cuidado, adultocéntrica, fue complejizándose, incorporando, por momentos como antagónico, en otros sinérgicamente, la preocupación genuina por las necesidades para el desarrollo (Lobo, 2002; Brazelton y Greenspan, 2005) y, más recientemente en el tiempo, los derechos de la (primera) infancia (Cunningham, s.f.; Hoyuelos, 2004).

Las instituciones encargadas del cuidado, la atención y educación en la primera infancia si bien surgieron por motivos asociados a las distintas preocupaciones e intereses señalados, proliferan y se masifican. El Estado asume, en forma diferencial, la responsabilidad, sumándose la iniciativa privada. Ahora bien, como se señala en un trabajo anterior (Alliaume, 2018), las políticas de creación y/o ampliación de oferta socio-educativa a la primera infancia no fue debidamente acompañada de políticas de formación de educadoras y/o maestras<sup>5</sup>.

A lo largo del siglo pasado se fue constatando un aumento de la oferta y cobertura, que se acelera en forma casi exponencial, a partir de la última década, y hasta hace un par de años, con claros impulsos y estancamientos<sup>6</sup>.

Se trata de instituciones con énfasis u orientaciones, e incluso cometidos y finalidades diversas. Como suerte de corolario de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño, el movimiento de Educación Para Todos a lo largo de Toda la Vida y otros procesos reseñados, la educación en los 3 primeros años de vida pasa a ser considerada formalmente como un trayecto, integrán-

5 Una clara excepción lo constituyó el esfuerzo en la formación realizado en forma simultánea a la creación del primer jardín estatal, por parte de Enriqueta Compte y Riqué.

6 Para ver datos de cobertura y oferta socio-educativa, Alliaume, 2018. En la actualidad la expansión de la oferta pública-estatal se encuentra paralizada, aunque existen compromisos asumidos por el gobierno.

dose en la Ley General de Educación (2008). De esta manera, el Estado realiza un doble reconocimiento, por un lado, el valor educativo de la educación desde el nacimiento hasta los 6 años, y por otro una especificidad o fragmentación en dos tramos, del nacimiento a los 3 años, bajo el nombre de Educación en la Primera Infancia, y de los 3 a los 6 años, como Educación Inicial (Alliaume, 2009).

Los centros de Educación en la Primera Infancia (nacimiento a 3 años) cuentan y responden a formatos institucionales y conformaciones de equipos de trabajo muy disímiles. No obstante lo cual, en general se distinguen claramente, amén de otros, dos perfiles dentro de los equipos de trabajo: Maestras y Maestros, y Educadoras y Educadores<sup>7 8</sup>.

Si bien todos los centros cuentan con Maestras, en general ocupan el rol de referentes pedagógicos e institucionales, pero tanto la vida cotidiana como el sostén, acompañamiento y desarrollo de la atención y propuesta educativa es realizada, en cada sala/grupo de niñas y niños, por parte de Educadoras y Educadores.

Cuando se indaga sobre la formación y los perfiles requeridos para el desempeño de la tarea, se encuentra, por un lado una reglamentación casi inexistente y bastante laxa a partir de las primeras normativas (2006, 2008), y en muchos casos el correlato en cuanto a requisitos para ocupar el rol.

En cuanto a la formación (de Educadoras), se encuentran las mismas ausencias, salvo por algunas experiencias casi como movimientos estertóricos (Alliaume, 2018).

7 La distinción tiene que ver con la historia de la formación en educación y por tratarse de unos oficios y profesiones claramente diferenciados en el país y en la región.

8 El tema de la feminización o la casi ausencia varonil, escapa totalmente al alcance y tema del presente artículo, no obstante lo cual, se deja constancia de la relevancia del mismo.

## EL SURGIMIENTO DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Teniendo como antecedentes algunas iniciativas puntuales, entre las cuales cabe destacar los cursos realizados en 1989/90 y a partir de 1997 en varias regiones del país, el CenForEs, como institución encargada de la formación y capacitación de trabajadoras y trabajadores del sistema infancia, asume la tarea.

Con la colaboración de España, a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), entre 1999 y 2001, se realiza un conjunto de acciones, entre ellas, un modelo de atención a la primera infancia y un perfil del/la educador/a y un programa de formación de formadores. Así, se realiza una convocatoria a personas interesadas en formarse como formadoras de educadoras y educadores. Luego de realizado el curso y con un orden de prelación resultante, se conformó el primer equipo de formadoras y el desarrollo de los primeros cursos de la Formación Básica de Educadores en Primera Infancia (AECI-OPP-CENFORES, 2002, pp.11-13).

## ALGUNAS SEÑAS DE IDENTIDAD

Tanto en el proceso de diseño, como en la selección y formación del equipo de trabajo, se buscó integrar conocimiento actualizado, aportes y experiencias nacionales e internacionales, ajustadas, conceptual y metodológicamente al trabajo socio-educativo con y en la primera infancia. Es importante tener en cuenta el contexto, con la reciente aprobación de la Convención de los Derechos del Niño, los impactos de experiencias pedagógicas españolas, catalanas, italianas, que se estaban conociendo por esos años.

El dispositivo de formación se constituyó así, en un esfuerzo público-estatal, sostenido (con algunas transformaciones en la malla curricular) desde el año 2000 aportando a la profesionalización de la tarea de educar trabajadoras y trabajadores del sistema infancia.

Una primera señal de identidad consiste en que se trata de formación en servicio, para trabajadoras y trabajadores que se encuentran desempeñando el rol. En la gran mayoría de los casos sin formación específica e incluso con trayectorias educativas acotadas.

Esta característica es tomada en cuenta, y se señala como una segunda señal de identidad, como aspecto central en el diseño y las opciones metodológicas. Las prácticas propias, de cada participante, constituyen el material, un objeto de estudio, análisis y reflexión. Metodológicamente se trabaja de manera de que las personas puedan ubicar sus prácticas, su forma de hacer e incluso su forma de ser, como elementos a ser pensados a la luz y en diálogo, con los aportes conceptuales y metodológicos que forman parte de la malla curricular.

Se trata así, de una apuesta formativa, en el sentido que planteaban autores como Filloux (1996) y Ferry (1997). Esto forma parte neurálgica del dispositivo y, como se dijo, impacta en el diseño curricular y las opciones metodológicas. Se trabaja desde los conocimientos y saberes previos, incorporando también, el trabajo sobre las representaciones y concepciones, lo cual deriva de la idea de que se trata de una “La formación como dinámica de un desarrollo personal que cada sujeto hace por sus propios medios” (Ferry, 1997, s/p).

En este marco, se involucra al propio ser, en tanto se asume que la tarea se desarrolla des-

de el complejo entramado de saberes, experiencias, conocimientos, historias de vida, concepciones, representaciones, ideología. Al trabajar sobre las prácticas propias, se busca revisarlas de manera de poder o bien enriquecerlas o bien deconstruirlas, mediante un proceso de objetivación, al colocarlas como materia a ser pensada, estudiada, separada del lugar y tiempo en que se realiza. Si bien se asume que este proceso de formación implica un esfuerzo y trabajo individual, el grupo oficia de soporte y dinamiza la reflexión, en la tarea colectiva de revisar y pensar, en la articulación conceptual y la síntesis, en el sentido que Freire, freiriano de praxis: “[...] alejarse del objeto para admirarlo. Objetivando, los hombres son capaces de actuar conscientemente sobre la realidad objetiva. Es precisamente esto la praxis humana” (Freire, 1972, p.35).

16 le cobijen, que le alberguen y hagan un lugar, que le presenten el mundo, que le conozcan, le interpreten y entren en un diálogo íntimo y profundo. Alguien que precisa encontrarse con satisfactores oportunos y de calidad a sus necesidades para el desarrollo (Lobo, 2006).

El cachorro humano, cuenta con una energía incontenible, ese impulso epistemofílico, que le lleva a experimentarlo todo, a querer conocer y como resultado de las múltiples interacciones con otras personas, objetos, espacios, va desplegando su potencial genético y construyendo aprendizajes, desarrollando sus capacidades, habilidades, destrezas, pensamiento y lenguaje.

En cuanto a la concepción de educación, elemento vertebral de la formación, se asume como una síntesis entre educar y cuidar, en lo que luego pasara a conceptualizarse como atención y educación en la primera infancia, y más recientemente como pedagogía de la crianza (Soto y Violante, 2008).

Educar y atender a personas en la primera infancia supone sostener la vida, mas sostenerla dotando de sentido la existencia, significándola. Supone ofrecer contención afectiva, calidez (condición) humana, un contexto de vida enriquecido y enriquecedor de la experiencia a través de la relación y sus texturas y tramas, de los objetos, palabras, escenarios y ambientes ofrecidos.

Esto se da en la cotidianeidad, en la secuencia de acciones y actividades, alternando entre prácticas cotidianas de cuidado (alimentación, higiene y sueño), la satisfacción de otras necesidades para el desarrollo, como el juego, las experiencias ricas con el mundo, la protección frente a los peligros y el afecto (Lobo, 2002). Así, se parte y promueve una superación de la falsa antinomia entre cuidar y educar, entre asistir y promover desarrollo y aprendizajes, bajo el entendido de que los nuevos en el mundo requieren, demandan cuidados que parten del reconocimiento de una forma peculiar de estar en el mundo y de ser en él. Cuidados que por su textura y prosodia permiten jalonar el desarrollo, producir aprendizajes, construir subjetividad (Brailovsky, 2019 y 2020; Violante, 2008; Zelmanovich, 2006).

## AMPLIANDO LA APUESTA

Con el acumulado, como haber, y como parte de los procesos que se fueron sucediendo y desarrollando, de los cuales se mencionaron algunos ya, se comienza a pensar en la posibilidad de “proponer la creación de una nueva propuesta de formación de educadores en Primera Infancia, de carácter terciario, que profundice la profesionalización de la figura del educador/a con la que actualmente se cuenta desde la Formación Básica” (CENFORES, 2013).

Así la Carrera de Educador en Primera, que iniciara en 2012, se ubica en la especificidad, al igual que la Formación Básica, de la tarea educativa en los 3 primeros años.

Se trata de una formación terciaria, abierta, pública. Esto constituye una diferencia con el dispositivo que se venía desarrollando desde hacía más de una década, en tanto no se trata de formación en servicio ni se asume que las cursantes se encuentran insertas en el campo de actuación. No obstante lo cual, se construye y despliega en base al acumulado, la experiencia y las definiciones presentadas como señas de identidad.

### **A MODO DE CIERRE, O VOLVIENDO AL TÍTULO**

Se reconocen impactos de la Formación Básica y de la Tecnicatura, más allá de la formación de educadores y educadoras.

Entre ellos, se pueden observar concepciones, enfoques y aportes varios la construcción de los marcos curriculares de primera infancia de 2006 y 2014, en la propia Ley de Educación (2008), entre otros.

A su vez, al promoverse unas formas peculiares de comprender y concebir a las personas en la primera infancia, a niñas y niños, como actores, como seres sociales-políticos, constructores activos de sus aprendizajes y desarrollo, portadores de derechos a ser promovidos y garantizados, así como una forma particular de concebir la educación y el rol, tareas y funciones de las y los educadores en dicho marco, se pueden constatar impactos en procesos diversos.

Javier Alliaume Molfino

Maestro, Diplomado en Políticas Sociales por la Universidad de la República (UdelaR) y Magister en Derechos de Infancia y Políticas Públicas, por la misma Universidad.

Especializado en Educación y Atención en la Primera Infancia, con cursos de posgrado en dicha área.

Docente de educadores de primera infancia y maestros de primera infancia desde el año 2008, en el Centro de Formación y Estudios del Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (CenForEs-INAU), y en los Institutos Normales del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (CFE-ANEP) desde 2015. Así como dictando cursos de formación permanente en la UdelaR.



Integró el Equipo de Desarrollo Programático del Programa de Primera Infancia de INAU, como Técnico de Apoyo; así como el equipo de la Secretaría Ejecutiva de Primera Infancia del mismo instituto.

Realizó consultorías particulares para el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP-ANEP), el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (CLADE).

Trabajó como maestro referente del área pedagógica en un centro de primera infancia, en convenio con INAU, perfil CAIF, en la Ciudad Vieja, durante 15 años. Siendo fundador de la Cooperativa que lo sostiene.

Integra la Comisión Directiva de la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP) y del Consejo de Redacción de la Revista Infancia Latinoamericana (Asociación de Maestros Rosa Sensat). Integra la Red Pikler Uruguay, la Red de Especialistas en Política Educativa de América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO y la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente.

Ha brindado conferencias, ponencias y talleres en congresos y jornadas, tanto a nivel nacional como internacional; así como coordinando talleres y charlas como especialista.

Cuenta con más de una docena de artículos publicados en revistas especializadas, nacionales e internacionales. Ha arbitrado artículos en revistas internacionales.

18

## Referencias bibliográficas

- AECI-OPP-CENFORES (2002). Primera Infancia. Aportes a la formación de Educadores y Educadoras, 11-14. Montevideo: Prontográfica.
- Alliaume, Javier (2009). Apuntando la lupa sobre la Educación en Primera Infancia, Revista de la Educación del Pueblo (116).
- Alliaume, Javier (2018). Atención y Educación en la Primera Infancia, panorama actual desde las últimas décadas". En Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación (SUHE) (Coordinador) I Congreso de la Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación. Montevideo: SUHE. <https://drive.google.com/file/d/1Vfk2kBDfk6IE2plolbq-g6TI4H-tTnFvy/view?usp=sharing>.
- Antelo, Estanislao (2005). La pedagogía y la época. En Serra, S. (comp.) Autoridad, violencia, tradición y alteridad. La pedagogía y los imperativos de la época. Buenos Aires: Noveduc.
- Arendt, Hanna (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península.
- Bonifacino, Nahir (2014). Avatares del devenir sujeto. Clínica psicoanalítica con tempranos. Revista uruguaya de Psicoanálisis (119), 57-72. Recuperado de <http://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201411906.pdf>
- Brailovsky, Daniel (2019). Pedagogía (entre paréntesis). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brailovsky, Daniel (2020). Pedagogía del nivel inicial: Mirar el mundo desde el jardín. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brazelton, Terry; y Greenspan, Stanley (2005). Las necesidades básicas de la infancia. Barcelona: Graó.
- Cerutti, Ana (2015). Tejiendo vínculos entre el niño y sus cuidadores: desarrollo infantil y prácticas de crianza. Montevideo: Ministerio de Salud, Uruguay Crece Contigo, UNICEF.
- Cunningham, Hugh (s.f.). Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. <http://www.iin.oea.org/Cursos a distancia/Los hijos de los pobres.pdf>.
- Ferry, Gilles (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. 19
- Filloux, Jean Claude (1996). Intersubjetividad y formación. El retorno sobre sí mismo. Buenos Aires: Novedades Educativas/Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Frabboni, Franco; y Pinto Minerva, Franca (2006). Introducción a la pedagogía general. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (1972). El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación. Madrid: INODEP.
- Giorgi, Víctor (2001). Niños, niñas, adolescentes entre dos siglos. Algunas reflexiones acerca del escenario de nuestras prácticas. En 5º Encuentro Nacional de Educadores y Educadores Sociales (pp. 37-47). Montevideo: UNICEF y CenForEs. <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/giorado.pdf>
- Hoyuelos, Alfredo (2004). La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi (Vol. 11). Barcelona: Octaedro / Rosa Sensat.
- Leopold, Sandra (2014). Los laberintos de la infancia. Discursos, representaciones y crítica. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República. (Publicación revisada de la tesis doctoral homónima de la autora, UdelaR, 2013).
- Ley N° 18.437 (2009, ene). Ley General de Educación. (Promulgación: 12/12/2008, publicación: 16/01/2009).
- Lobo Aleu, Elena (2002). Educar en los Tres Primeros Años. Madrid: Teleno.
- Midaglia, Carmen; Alarcón, Anahí; Castillo, Marcelo; y Villegas, Belén (2014). La protección a la Primera Infancia. Informe final del convenio: UCC – ICP-FCS [Informe]. Montevideo: Uruguay Crece Contigo (UCC) - Instituto de Ciencia Política (ICP) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS).
- Soto, Claudia; y Violante, Rosa (2008). Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós.
- Violante, Rosa. (2008). ¿Por qué pedagogía de la crianza? En Soto, Claudia; y Violante, Rosa. Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós.
- Zelmanovich, Perla. (2006). Apostar al cuidado en la enseñanza. Buenos Aires: CePA, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.



# El neurodesarrollo de niños indígenas que habitan en una comunidad traumática y en condiciones de deprivación sociocultural

*Por Socorro Alonso Gutiérrez Duarte*

## INTRODUCCIÓN

Las neurociencias se definen como el conjunto de disciplinas que tienen como propósito, estudiar la estructura del sistema nervioso y conocer a profundidad la función química, farmacológica y patológica que sucede a partir de la interacción de millones de células nerviosas desde una perspectiva holística e interdisciplinar. Campos (2012) señala que la neurociencia “está comenzando a explicar como funcionan nuestros pensamientos, sentimientos, motivaciones y comportamiento; y todo esto como influye y es influenciado por las experiencias, las relaciones sociales, la alimentación y las situaciones en las que estamos” (p. 12).

A través del trabajo multi e interdisciplinar que se desarrolla en el ámbito de las neurociencias, se ha generado uno de uno de los aportes de mayor trascendencia en el campo, el cual se refiere al acelerado crecimiento del cerebro durante los primeros años de vida, gracias a estos hallazgos se sabe que en la primera infancia este crecimiento es más rápido y más extenso como en ninguna otra etapa. Desde el nacimiento, el cerebro del recién nacido posee millones de células nerviosas que comienzan a conectarse entre sí como resultado de los estímulos generados en el ambiente que rodea al niño, posibilitando la conformación de una red neuronal a través de la cual viajan impulsos nerviosos

que “dan lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje” (Martínez, 2010, p.16).

Asimismo, el adelanto neurocientífico ha demostrado que en la primera infancia se conforman las bases neurofisiológicas que darán soporte al desarrollo psíquico. Piñeiro y Díaz (2017) señalan que “los primeros años constituyen una etapa en la que se crean las bases para el desarrollo de las capacidades, habilidades y potencialidades. Estos años son clave en el desarrollo y formación de los niños(as).” (p. 120).

Con base en lo anterior, los neurocientíficos recomiendan que desde edades tempranas los niños participen en programas educativos orientados a potencializar al máximo el desarrollo y la formación integral, pues afirman que los primeros años son fundamentales para el desarrollo humano y de la personalidad; por el contrario aseveran que comenzar después de los cuatro años es demasiado tarde, debido a que los periodos de mayor sensibilidad del cerebro están presentes durante la primera infancia y una educación tardía se enfrenta a estructuras cerebrales ya conformadas que dificultan el desarrollo óptimo del infante.

Es importante destacar que el cerebro además de tener una influencia genética y biológica predeterminada para su funcionamiento,

21

es la interacción permanente con el medio lo que consolida la estructura compleja de millones de células nerviosas. Edelman (1972) demostró que la estructura del cerebro depende más del contexto y de la historia que de la propia información genética y le otorga un papel prioritario al contexto social en el desarrollo del cerebro, resaltando que los estímulos que se generan en el medio ambiente propician el entramado complejo de células nerviosas. Al mismo tiempo, esta red de neuronas participa en un proceso de adaptación caracterizado por la adquisición de habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes y diversas funciones que estarán presentes toda la vida.

A este proceso de adaptación se le conoce como neurodesarrollo y se define como “un proceso evolutivo producto de la adaptación del individuo al medio mediante pautas de comportamiento [...] como proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio, tiene que ver con la maduración del sistema nervioso, el desarrollo de las funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad.” (Ojeda y Anaya, 2018, p. 61).

En este sentido, los científicos y especialistas afirman que el contexto debe ofrecer estímulos adecuados y condiciones óptimas de vida que favorezcan el desarrollo y lo potencialicen en su máxima expresión, y enfatizan que si las condiciones son adversas, el desarrollo del infante se puede alterar de manera permanente. Ibañez (2014) emplea el término de Riesgo de Trastorno de Desarrollo y señala que este se presenta cuando hay desviaciones significativas en el curso del desarrollo que pueden llegar a afectar su evolución biológica, psicológica y social.

En la bibliografía especializada sobre neurodesarrollo infantil se afirma que las alteraciones o retardos que se presentan en

el desarrollo son causados por factores de riesgo biológicos o factores de riesgo social. Los factores de riesgo son “todos aquellos factores o circunstancias en la vida del niño que puedan exponerlo o dar lugar a que se produzcan trastornos o alteraciones físicas, psíquicas/intelectuales (cognitivas), sensoriales y afectivo-emocionales, dificultando, alterando o impidiendo el desarrollo del curso evolutivo adecuado a su edad cronológica y la integración social de la persona en su medio” (Ibañez, 2014, p. 25)

En este mismo sentido, estudios revelan que los niños que presentan más problemas en el desarrollo, son aquellos que provienen de contextos en desventaja social, económica y cultural, lo que los posiciona en una situación de mayor vulnerabilidad. Piñeiro y Díaz (2017) afirman que “las condiciones de pobreza originan desigualdades en el desarrollo cognitivo y emocional, afectan el desempeño del aprendizaje y genera efectos negativos a largo plazo en el neurodesarrollo y en las oportunidades de inclusión.” (p. 119). El Dr. Pérez-Escamilla (2018) señala que los principales factores de riesgo acumulados en contextos pobres que afectan el desarrollo infantil son la pobreza, las deficiencias nutricionales, la inseguridad de acceso a alimento, las comunidades con alta criminalidad y baja calidad de servicios, el estrés familiar, el maltrato infantil y la negligencia. De igual forma, Escamilla (2018) señala que en el mundo existen 249 millones de niños y niñas menores de 5 años que se encuentran en riesgo de desarrollo, lo que equivale al 43% de la población infantil de esa edad, además agrega que el pobre desarrollo infantil temprano varía significativamente de acuerdo a los ingresos económicos de cada país.

En la Serie The Lancet sobre Desarrollo Infantil: Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran

escala, el Dr. Pérez-Escamilla (2016) informa que en el contexto mexicano el 15% de los niños menores de cuatro años tiene rezago en su desarrollo, de los cuales el 7% se focaliza en los menores de un año de edad; las principales causas se atribuyen a la desnutrición, violencia familiar, falta de acceso a educación y a programas de salud de calidad, además de la poca inversión en programas de estimulación temprana. Los efectos detectados se relacionan a deficiencias en habilidades motoras, cognitivas, de lenguaje, psicoemocionales y sociales.

En un estudio realizado por Gutiérrez y Ruiz (2018) evidenciaron que los niños y niñas con menor nivel de maduración neurológica son aquellos que provienen de zonas marginadas, que viven en extrema pobreza y que pertenecen a grupos indígenas; mientras que los niños de familias económicamente estables y que viven en condiciones socio-culturales favorables (educación, nutrición, salud, vivienda, afecto, etc.) alcanzaron los niveles más altos. Estos resultados se convirtieron en una preocupación latente, puesto que las diferencias son muy significativas y los niveles de maduración son tan bajos que motivaron a continuar estudiando el entorno inmediato de los niños.

Con base en lo anterior, se formula el problema científico que se propone investigar el cual se concreta en la siguiente interrogante ¿Cuáles son los factores que ponen en riesgo el neurodesarrollo de niños y niñas indígenas que viven en la colonia San Andrés de Hidalgo del Parral, Chihuahua, México?

El objetivo general de la investigación es analizar los factores biológicos y sociales que ponen en riesgo el neurodesarrollo infantil de niños y niñas indígenas de la colonia San Andrés en Hgo. Del Parral, Chih., a fin de identificar los problemas que con mayor énfasis inciden en este.

## METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo. El propósito principal de esta perspectiva es interpretar la realidad y los fenómenos de un contexto determinado. Consciente de que los sujetos son portadores de una historia que influye de manera determinante en el desarrollo de su personalidad, se pretende analizar el contexto en el nacen, crecen y se desenvuelven los infantes, pues se reconoce que “el ser humano en el momento que nace se incorpora a una cultura, se vincula a una comunidad socialmente constituida e inicia el proceso de humanización o de formación del sujeto” (Benjumea, 2010, p. 120). Esta forma de cohabitar el mundo cobra sentido para entender el neurodesarrollo de niños y niñas indígenas de 0 a 5 años de edad que viven en la comunidad en cuestión.

Se plantean una serie de dimensiones, componentes e indicadores que orientan en la comprensión del fenómeno de forma holística (Tablas 1 y 2); los sujetos de investigación pertenecen al grupo étnico tarahumara que habitan en la Colonia San Andrés en Hgo. Del Parral, Chih. Con quienes se llevaron a cabo una serie de entrevistas así como observaciones a los miembros de la comunidad y sus dinámica, además se aplicó la prueba de Evaluación del Desarrollo Infantil (EDI) a 29 niños y niñas menores de 5 años, cuyas madres accedieron de forma voluntaria para que sus hijos fueran evaluados, previa invitación personal al visitarlas a su domicilio.

23

Tabla 1

**Definición conceptual y operacional de las dimensiones a investigar**

<b>Dimensión</b>	<b>Conceptualización</b>	<b>Operacionalización</b>
<b>Factores biológicos</b>	Situaciones que se circunscriben a los periodos prenatal, perinatal y posnatal que ha vivido o vive un niño y que pueden predisponer un retraso en el desarrollo.	Se obtiene la información mediante entrevistas las madres o principales cuidadores de los infantes, tomando como base el cuestionario de FRB del EDI, y a partir de ello profundizar en las respuestas otorgadas.
<b>Factores ambientales</b>	Condiciones sociales del entorno inmediato en el que interactúa el infante; se consideran las condiciones socioeconómicas, psicológicas y culturales.	Los datos se recaban observando la comunidad y entrevistando a las madres de familia y a los miembros de la comunidad.
<b>Desarrollo infantil</b>	Se refiere a la evaluación del desarrollo infantil de acuerdo a los procesos evolutivos para determinar si el desarrollo se encuentra normal, en rezago o en riesgo de retraso.	Aplicación de la prueba EDI, tomando en consideración los criterios establecidos en la misma.

Fuente: El autor.

Tabla 2

**Definición conceptual de los componentes**

<b>Dimensión</b>	<b>Componente</b>	<b>Conceptualización</b>
<b>Factores biológicos</b>	Prenatales	Alteraciones o patologías que afectan al feto desde la gestación hasta antes del nacimiento
	Perinatales	Problemas que se presentan durante el parto como peso al nacer, circular de cordón, hospitalizaciones y sus causas, talla, etc.
	Postnatales	Se refiere las condiciones de vida del neonato.
<b>Factores ambientales</b>	Factores Socioeconómicos	Referida la situación social y económica de la familia del niño que puedan garantizar o no una sana y adecuada alimentación, calidad de vida, vestido, vivienda, seguridad social, etc.
	Factores Psicosociales	Se consideran procesos afectivos, de seguridad, confianza, autoestima, que inciden en el desarrollo intelectual, social y de lenguaje. La familia.
	Factores Culturales	Trasmisión de valores culturales de la etnia rarámuri como la lengua, orígenes, raíces, vestido, etc. Se considera también lo referido a hábitos adquiridos en la comunidad relativos a costumbres adquiridas en la propia comunidad como tiempo libre, descanso, juego, alcoholismo, drogadicción, etc.
<b>Desarrollo Infantil</b>	Áreas de desarrollo	Proceso evolutivo que presenta en las áreas del desarrollo (motriz fina, motriz gruesa, lenguaje, social y conocimiento) de acuerdo a los hitos para la edad.
	Alertas	Conjunto de signos y síntomas que en ausencia de otra alteración pueden seguir una desviación del patrón normal de desarrollo
	Alarmas	Expresión clínica de un probable retraso o desviación del patrón normal de desarrollo; no son evidencia absoluta de un retraso neurológico o del desarrollo, e indican una valoración profunda del niños.
	Exploración neurológica	Conjunto de signos que permiten determinar la integridad y maduración del sistema nervioso, entre los que se consideran el perímetro cefálico, alteración en la movilidad del cuerpo y movimientos oculares y simetría facial.

Fuente: El autor

Una vez obtenida la información mediante el proceso de investigación, se realizó el proceso de triangulación de los datos y su sistematización, lo que permitió la construcción las siguientes categorías de resultados.

## A. COMUNIDAD TRAUMÁTICA

Se define como Comunidad traumática al contexto que aglutina un conjunto de padecimientos sociales, históricos y culturales que sumergen a los individuos en dinámicas que no contribuyen en su desarrollo armónico e integral; los traumas son ocasionado por la pobreza extrema, la desigualdad social, la discriminación, la falta de oportunidades educativas, laborales y de seguridad social de calidad, la pérdida de valores y de raíces étnicas, escasez de alimentos, alcoholismo, drogadicción, entre otros muchos padecimientos que se han arraigado y que los integrantes de la comunidad los reproducen de manera inconsciente.

Una comunidad traumática entonces, se refiere a un espacio que pone en riesgo el desarrollo integral de sus habitantes principalmente de los menores de 5 años, por ser la primera infancia la etapa en la que se estructuran las bases para el desarrollo ulterior del sujeto. Las características evolutivas y madurativas de la primera infancia, convierte a los niños en sujetos vulnerables, dependientes cien por ciento de la atención y cuidado de un adulto; si a este factor se le añaden condiciones socioculturales adversas como pobreza, maltrato infantil, discriminación por pertenecer a grupos indígenas, mala alimentación y desnutrición, falta de servicios de salud, de servicios sanitarios y de seguridad social, entre otras, entonces la situación y condición humana de los infantes es más alarmante.

Los datos analizados permiten llegar a la conclusión que la Colonia San Andrés es una comunidad traumática que agrupa un conjunto de padecimientos sociales históricos y culturales, que pone en riesgo latente a las familias que en ella habitan, entre los padecimientos y traumas encontrados sobresalen los siguientes: 1) viviendas infrahumanas en su mayoría construidas de lámina y cartón y sin servicios básicos; 2) pobreza extrema del 100% de los habitantes; 3) serios problemas de alimentación; 4) baja dinámica social, de cooperación y participación de los miembros de la comunidad; 5) alto índice de alcoholismo y drogadicción de jóvenes y adultos de la comunidad; 6) pérdida de valores culturales de la etnia tarahumara, y; 7) severos problema de salud e higiene tanto en las personas como en la comunidad. Aunado a lo anterior, son visibles los actos de desigualdad, exclusión social y discriminación que enfrentan día a día, lo que se traduce en conductas con bajas expectativas de vida.

## B. REZAGO EN EL DESARROLLO INFANTIL CONSECUENCIA DE LA DEPRIVACIÓN SOCIOCULTURAL

Por privación sociocultural se entiende como el conjunto de circunstancias que obstaculiza el desarrollo cognitivo, físico, emocional, y/o social de quienes viven en condiciones de pobreza referida a lo económico como cultural, condiciones que origina personalidades con bajas expectativas de vida, con pocas oportunidades de crecimiento personal, académico y laboral.

De los 29 niños evaluados, 8 presentan un desarrollo normal, de los cuales la gestación de 5 niños fue a término en un rango de 38 a 41 semanas, y en sólo uno de los cinco casos la madre presentó complicaciones, embarazo considerado por el médico como de alto riesgo debido a la presión alta. Los otros

3 con desarrollo normal, son niños prematuros de 34, 35 y 36 semanas de gestación, cabe señalar que las tres madres afirmaron que consumieron alcohol y cigarro durante el embarazo, además presentaron complicaciones como infecciones y presión alta.

En el grupo de niños con riesgo de retraso en el desarrollo se presentaron sólo dos casos; el primer niño presenta problemas en su motricidad gruesa pues no logra realizar las actividades establecidas para su rango de edad ni las del grupo anterior; y el segundo niño, presenta una señal de alarma, el niño tiene 16 meses de edad y aún no logra la bipedestación. La gestación para ambos casos fue de 40 semanas, respiraron al nacer, la edad de las madres es de 24 y 29 años respectivamente, son casadas y una de ellas no fue a la escuela y la segunda alcanzó el nivel de secundaria. En entrevista con ellas manifestaron no consumir ningún tipo de drogas.

Con respecto a los niños que presentan rezago en su desarrollo se puede señalar que es el grupo en el que más niños se encuentran, es decir 19 de los 29 evaluados, lo que representa un 65.5%. En entrevista con las madres se pudo identificar que diez de ellas consumieron alcohol, tabaco y/o algún tipo de droga, lo que representa el 52.6 % esta población. De las diez mamás antes mencionadas, ocho 8 de ellas tuvieron partos prematuros los cuales van desde 31 semanas de gestación hasta 36, y seis de ellas manifestaron haber tenido complicaciones relacionadas a infecciones, presión, sangrados, etc. Una de las madres dijo no recordar haber tenido complicaciones, mencionó que se enteró de su embarazo a las 25 semanas de gestación tiempo en el que estuvo inhalando resistol, y el nacimiento de su bebé fue a las 32 semanas de gestación.

Otro de los datos de trascendencia es que de las 10 madres que consumieron alcohol y/o tabaco y/o algún tipo de droga, 6 de ellas no tienen ninguna escolaridad, 2 terminaron la primaria, 1 concluyó la preparatoria y otra más actualmente está cursando el bachillerato. La edad de las madres que no asistieron a la escuela son: una tiene 27 años; tres tienen 34 años; una tiene 36 años, y; una tiene 40. Estos datos permiten deducir que a mayor escolaridad, menores son las posibilidades para que se consuma algún tipo de droga, tal como sucede con las 9 mamás que manifestaron no consumir alcohol, drogas o tabaco, de las cuales seis terminaron la secundaria y tres la preparatoria. Por lo tanto, la educación representa un eslabón inestimable para la formación y desarrollo de la personalidad.

## CONCLUSIÓN

Se considera a la colonia como una comunidad traumática, pues en ella convergen un conjunto de padecimientos sociales, históricos y culturales que sumergen a los individuos en dinámicas que no contribuyen en el desarrollo armónico e integral; los traumas son ocasionados por la pobreza extrema, la desigualdad social, la discriminación, la falta de oportunidades educativas, laborales y de seguridad social de calidad, pérdida de valores y raíces étnicas, escasez de alimentos, alcoholismo, drogadicción, vivienda inadecuada, entre otros muchos padecimientos que se han arraigado y que los integrantes de la comunidad los reproducen de manera inconsciente, reproducción que obedece al proceso de adaptación que tienen los miembros de la comunidad.

Por lo tanto, una comunidad traumática es un espacio que pone en riesgo el desarrollo integral de sus habitantes, principalmente de los menores de 5 años, puesto que en la pri-

mera infancia se estructuran las bases para el desarrollo ulterior del sujeto y determinan la personalidad.

La evaluación del desarrollo infantil permite identificar el nivel alcanzado hasta el momento, sin embargo mientras no se promuevan mejores condiciones de vida y se cambien las dinámicas sociales arraigadas, es probable que las prácticas continúen reproduciéndose. El cambio requiere de un proceso de toma de conciencia, desafortunadamente la prioridad es, satisfacer las necesidades más apremiantes, mientras exista hambre entre los miembros de la comunidad nada será más importante que buscar comida; cuando el alimento, la estabilidad económica y laboral mejoren, existe la posibilidad mirar hacia nuevos horizontes, de lo contrario, seguirán existiendo las comunidades traumáticas y la privación sociocultural.

- 28 Con este análisis se deja abierta la posibilidad para el diseño de proyectos de intervención comunitaria, con la participación de los actores principales de la comunidad y sus instituciones: escuela y familias, sin dejar de lado a instituciones interesadas en mejorar las condiciones de vida de quienes las habitan, pues se tiene la plena convicción que al superar los traumas, los niños de la primera infancia crecerán en un ambiente favorecedor lo que contribuirá en el desarrollo de su personalidad.



## Socorro Alonso Gutiérrez Duarte

Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPNECH) en México. Formado como Licenciado en Educación Física por la Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Además cuenta con estudios de Maestría en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, México, y Maestría en Psicomotricidad por la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma España de Durango. Diplomado en Estimulación Temprana. Coordinador de la Red Estatal de Educación Infantil (REDEI) de la UPNECH.



## Referencias bibliográficas

- Benjumea, M. (2010). La motricidad como dimensión humana. Un abordaje transdisciplinar. Colección Léeme. Instituto Internacional del Saber. España-Colombia.
- Campos, A. (2014). Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. Perú. Cerebrum Ediciones.
- Comisión Nacional de Protección Social en Salud. (2013). Manual para la aplicación de la prueba Evaluación del Desarrollo Infantil EDI. Secretaría de Salud. Gobierno de México.
- Gutiérrez, S. A. (2019). Factores que obstaculizan el neurodesarrollo de niños indígenas en la primera infancia. En Los problemas de la lectoescritura en Latinoamérica. Un enfoque desde las neurociencias. Universidad Estatal de Milagro. Ecuador.
- Gutiérrez, S. A. & Ruiz, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH. Vol. 9 Núm. 17. Octubre 2018 – Marzo 2019.
- Ibañez, P. & Mudarra, M. (2014). Atención temprana: diagnóstico e intervención psicopedagógica. España. Fondo Editorial UNED, Ciencias sociales y jurídicas
- Martínez, F. (2010). Neurociencias y educación inicial. México: Trillas
- Ojeda, M. & Anaya, A. (2018). Desarrollo infantil: atención, diagnóstico e intervención temprana. México: Amoxtli.
- Pérez-Escamilla, R. (2016). Apoyando el desarrollo en la primera infancia: de la ciencia a la aplicación a gran escala. En Serie The Lancet sobre Desarrollo Infantil. Publicada por la Organización Panamericana de la Salud. Encontrada en [www.paho.org/gut](http://www.paho.org/gut) el día 1 de octubre de 2019.
- Piñeiro, R. & Díaz, T. (2017). Factores que influyen en el neurodesarrollo de 0 a 6 años. México: Amoxtli.



# Políticas públicas para la primera infancia y desigualdad en Argentina

## Apuntes para la reflexión

*Por Cecilia Del Bono y Claudia Castro*

Existe un consenso generalizado acerca de la importancia de que los Estados inviertan e implementen políticas y programas destinados a la primera infancia. La primera infancia es una etapa fundamental para el desarrollo físico, psicológico y social de las personas. La evidencia científica (las neurociencias, la psicología, la economía, entre otras disciplinas) sostiene que las capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales se desarrollan en los primeros años de vida y constituyen las bases para el aprendizaje posterior y durante toda la vida. Por lo tanto, todo aquello que se logre durante esta etapa perdurará por siempre y lo que no se alcance generará en las personas diversas barreras que le dificultarán alcanzar un completo desarrollo y desempeño de las capacidades. Por eso es necesario que todos los niños y niñas reciban oportunidades que les permitan una vida plena y el ejercicio de sus derechos. Asegurar el acceso a un sistema de protección social desde los comienzos puede hacer una diferencia para alcanzar un pleno desarrollo de niños y niñas.

### ¿POR QUÉ INVERTIR EN POLÍTICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA?

Existen varios argumentos desde las ciencias sociales y médicas, que resaltan la importancia de avanzar hacia políticas para la primera infancia. El principal proviene del enfoque de

derecho, que reconoce al niño/a como sujeto de derechos en el sentido pleno y el derecho al desarrollo pleno de sus potenciales.

Otro argumento se relaciona con el hecho que la inversión en la primera infancia tiene efectos positivos en materia de equidad de género, ya que contribuye a promover la reinserción laboral de las mujeres (Aulicino, Cano, Díaz Langou y Tedeschi, 2013). De esta manera se plantea combinar la modificación en la distribución de tareas entre hombres y mujeres en el hogar, con una muy fuerte colectivización a través de servicios públicos del Estado, comunitarios y, en menor medida, del mercado.

Por su parte la neurología, la pediatría del desarrollo, y la psicología sostienen que los primeros años de vida son básicos para el desarrollo biológico, psíquico, cultural y social del niño. Múltiples investigaciones demuestran que en los primeros años de vida se forma el 40% de las de las habilidades mentales de las personas adultas (Araujo y López-Boo, 2010). La estimulación temprana contribuye a generar más conexiones neuronales y un mayor desarrollo de las funciones cognitivas de los niños (Heckman, 2006).

Desde la economía, se argumenta que el desarrollo humano es la base del capital social y el desarrollo económico de los países y que invertir en el desarrollo integral de niños y niñas es necesario para que los países puedan crecer económicamente de manera equitati-

31

va y sostenible. La inversión en primera infancia tiene tasas elevadas de retorno, en términos de la rentabilidad futura de la sociedad en su conjunto, de hasta US\$ 17 por cada US\$ 1 invertido (UNICEF, 2010; Alegre, 2013).

Finalmente, existe también un argumento demográfico que plantea que la Argentina se encuentra en una etapa que se denomina bono demográfico<sup>1</sup>, que sólo durará 30 años, por lo que es imprescindible invertir en primera infancia ya que es la estrategia para dotar a las nuevas generaciones de habilidades y recursos de manera que sean más productivos en el futuro (Filgueira y Aulicino, 2015).

## PRIMERA INFANCIA Y DESIGUALDAD

32 La situación de los niños y niñas en su primera infancia evidencia inequidades e importantes brechas en términos socioeconómicos, territoriales y de acceso a servicios. Los últimos datos disponibles indican que la población de nuestro país asciende a poco más de 45,3 millones de habitantes. De acuerdo con las proyecciones poblacionales, en 2020, los niños, niñas y adolescentes (NNyA) representan aproximadamente un tercio de la población y dentro de este grupo se estima que los niños entre 0 y 6 años llegaran aproximadamente a 5,2 millones (Basch et al, 2015).

La pobreza infantil sólo por ingresos alcanzó el 51,4% en el segundo semestre del 2021 (INDEC). De ese total, el 38,8% son pobres mientras que el 12,6% son indigentes. La incidencia de la pobreza aumenta significativamente ante las variables de nivel educativo y condición laboral de la persona adulta de

<sup>1</sup> El bono demográfico es el período en el cual hay más habitantes en la población económicamente activa. Es decir, pocos niños y niñas, pocos adultos mayores y muchas personas trabajando.

referencia. Si la vivienda está localizada en una villa o en barrios populares, se estima que la incidencia de la pobreza alcanza a 9 de cada 10 niños (UNICEF, 2020). La población de entre 0 y 17 años es la más afectada por la pobreza multidimensional: 5,7 millones (43,6%) se ven afectados por privaciones no monetarias y 2 millones (15,3%) por privaciones severas. Según sostiene UNICEF, la pandemia del COVID-19 terminó ampliando la brecha y la desigualdad entre hogares con y sin niños. En lo que respecta a las condiciones estructurales de la pobreza, el 10% de la población argentina no tiene acceso al agua potable, el 30% de los hogares no tienen acceso a la red pública de desagüe. El déficit alcanza niveles mucho más elevados en los estratos marginales, donde el 17% no tiene acceso a la red de agua corriente, mientras que el 42% reside en viviendas sin conexión a red cloacal. El 35% de los hogares no tiene acceso a gas de red.

En la Argentina la escolarización de niños/as de 5 años está cerca de considerarse universal (97,7%) (UNICEF y- SAP, 2019) mientras que el 83% de los niños/as de 4 años, el 45% de los niños/as de 3 años y el 11% de los niños/as de 2 años asisten al nivel inicial. Sin embargo, estos niveles de acceso se tornan desiguales entre provincias y entre sectores urbanos y rurales. Según el Censo Nacional de 2010 sólo un 36% de los niños/as de 3 y 4 años en zonas rurales asisten a salas de nivel inicial. Por otro lado, según datos de la MICS, la asistencia de niños/as a espacios de educación y cuidado entre 0 y 3 años es del 19%. Si bien la evolución de la oferta de educación inicial y de espacios de cuidado se ha ampliado en los últimos años, ésta continúa siendo insuficiente (FLACSO y UNICEF, 2020).

En relación con la salud, si bien desde el año 1980 se observa un descenso sostenido de

la tasa de mortalidad infantil (TMI), los resultados de la salud materna, infantil, de adolescentes y de mujeres no son aún satisfactorios en algunas regiones del país. La tasa de mortalidad materna –muertes maternas sobre nacidos vivos– fue de 4,1 por cada 10 mil nacidos vivos. La tasa de niños menores de 1 año fallecidos fue de 8,4 por mil en 2020. La distribución de la mortalidad en Argentina también es muy desigual: un recién nacido o una mujer embarazada que residen en la región patagónica o en la Ciudad de Buenos Aires tienen mayores probabilidades de vivir que las que residen en regiones del Noroeste Argentino (NOA) y Noreste Argentino (NEA). El impacto de la pandemia de COVID-19 sobre las coberturas de vacunación fue muy significativo en todos los grupos etarios. En 2020 se registró un descenso promedio de 10 puntos en las coberturas nacionales de vacunación de todas las vacunas respecto al promedio 2015-2019. En el año 2020, ninguna vacuna del Calendario Nacional de Vacunación había superado un valor del 80% de cobertura (SAP – UNICEF, 2022).

El nivel de vida de las niñas, los niños y sus familias está asociado a la disposición de ingresos que permitan su crianza, y esto se vincula, a su vez, a la política de transferencias monetarias. De los 13 millones de NNyA menores de 18 años, el 33,1% reciben Asignación Universal por Hijo (AUH), el 29% Asignaciones Familiares por Hijo (AFH), un 22,2% reciben apoyo monetario a través de la deducción del Impuesto a las Ganancias y un 10,5% reciben programas provinciales no contributivos. Así, un 4,3% de niñas y niños no reciben ningún tipo de transferencia, ya sea porque están excluidos por normativa, por dificultades en los registros para identificar el adulto de referencia o por problemas relacionados con el cumplimiento de las condicionalidades y su certificación (CNPS, 2022).

## POLÍTICAS PÚBLICAS DESTINADAS A LA PRIMERA INFANCIA

Desde que nuestro país ratificó en el año 1990 la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) hasta la actualidad, se han sancionado numerosas leyes que reconocen derechos de los niños/as en su primera infancia.

En el año 2005, se promulgó la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, armonizando su legislación con los principios de la CDN. Esta ley reconoce al niño/a como sujeto de derechos, al Estado como garante de su efectivo cumplimiento y a la familia como responsable prioritaria de asegurar a NNyA el disfrute pleno y el ejercicio de sus derechos. Entre los derechos que se reconocen se encuentran el derecho a la vida (art.8); a tener una identidad (art.11), el derecho a una salud integral (art. 14); a la educación pública y gratuita (art. 15) y el derecho de obtener 33 seguridad social (art.26).

Para garantizar el derecho a tener un nivel de vida digno, a la salud y educación y aliviar las contingencias ocasionadas por la expansión familiar y por consiguiente los gastos de reproducción (Arcidiacono y Gamallo, 2020), la Ley 24.714/96 de Asignaciones Familiares contempla transferencias monetarias para los trabajadores en relación de dependencia. Estas prestaciones son asignación prenatal, asignación por maternidad, asignación familiar por hijo/a con discapacidad, asignación familiar por ayuda escolar anual, asignación familiar por nacimiento o adopción.

En lo que respecta al derecho a la salud, podemos mencionar la Ley 24.540 de Régimen de identificación de los recién nacidos (1995); la Ley 26.743 del año 2012 que reconoce el derecho humano fundamental de toda persona al reconocimiento de su identidad de

género; la Ley 25929 de Parto y Nacimiento Respetado del año 2004 que establece que los niños/as recién nacidos/as tienen el derecho a ser tratados de forma respetuosa y digna; el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, que posibilita el acceso de la población en situación de vulnerabilidad social a una alimentación complementaria y suficiente y la Ley 25.724 Programa de Nutrición y Alimentación Nacional del año 2002 que tiene por objetivo cubrir los requisitos nutricionales de niños hasta los 14 años, promoviendo la lactancia materna exclusiva hasta los 6 (seis) meses de edad y el desarrollo de actividades de estimulación temprana para los niños de 0 a 5 años que se encuentren en situación de abandono o que integren familias de riesgo.

34 En el año 2006 se sancionó la Ley 26.206 de Educación Nacional que reconoce al nivel inicial como una unidad pedagógica y establece la organización educativa de jardín maternal para los niños y niñas desde los 45 días a los 2 años; y el jardín de infantes para niños/as desde los 3 años hasta los 5 años. En el 2014 se sanciona la Ley 27.045 que determina la obligatoriedad de la educación desde los 4 años y la obligación de universalizar los servicios educativos para los niños y niñas de 3 años, priorizando la atención educativa en los sectores menos favorecidos de la población. Por su parte, en el año 2007 se sanciona la Ley 26.233 de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil, que regula los espacios de atención integral de niños y niñas de hasta 4 años que no se encuentran en el sistema educativo oficial. Con esta ley se propone brindar los cuidados adecuados a la primera infancia, complementando la tarea de crianza de las familias desde una función preventiva, promocional y reparadora de derechos.

En consonancia con el cuerpo normativo, el Estado a través de distintos organismos ha

implementado políticas y programas destinados directa o indirectamente a la primera infancia. En líneas generales podemos afirmar que el rasgo más destacado ha sido carácter intervencionista del Estado y rol de nivelador de las desigualdades, a través de políticas redistributivas y al aumento de la inversión social.

A continuación, se presentan las políticas implementadas en las áreas de salud, educación y protección, que han representado un hito en el tratamiento de la primera infancia en Argentina.

La Argentina tiene uno de los calendarios de vacunación más completo de la región. 18 son las vacunas obligatorias y gratuitas de las cuales 11 se aplican entre el nacimiento y los 12 meses en vacunatorios, centros de salud y hospitales públicos del país.

La puesta en marcha de la Asignación Universal por Hijo (AUH), en noviembre de 2009 (Decreto N° 1602/09) modificó el sistema de Asignaciones Familiares contributivas de los trabajadores registrados, extendiendo la prestación a los hijos/as de desocupados, de trabajadores informales y en 2016 también a hijos/as de monotributistas. De esta manera, se puede pensar a la AUH como un paso importante en la universalización del acceso a estándares mínimos de protección. La AUH, a cargo de la ANSES, otorga una prestación monetaria no retributiva de carácter mensual que se abona a uno de los padres o tutor por cada menor de 18 años que se encuentre a su cargo –sin límite de cantidad de hijos/as– o por cada hijo sin límite de edad en el caso de ser discapacitado. La AUH tiene la particularidad del cumplimiento de condicionalidades de asistencia escolar y respeto del calendario de vacunas obligatorio de los niños y niñas. Posteriormente, en abril del 2011, el Poder Ejecutivo Nacional a través del Decre-

to 446/11 amplió la cobertura a las mujeres embarazadas (Asignación por Embarazo para Protección Social).

En el año 2020 el Congreso Nacional aprobó la Ley 27.611 Ley Nacional de Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia que establece una asignación anual extra por Cuidado de Salud Integral, del mismo monto que la Asignación Universal por Hijo para ayudar al cuidado de cada niño/a menor de tres años (1000 días). Asimismo, contempla la provisión pública y gratuita de insumos esenciales durante el embarazo y para la primera infancia, coordinando y ampliando programas ya existentes, y la creación del Sistema de Alerta Temprana de Nacimientos y el Certificado de Hechos Vitales con el objeto de garantizar el derecho a la identidad de las niñas y niños recién nacidos.

En la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENNAF) funciona la Subsecretaría de Primera Infancia (SSPI) que tiene la responsabilidad de implementar el Plan Nacional de Primera Infancia (Decreto N° 574/16) cuyo objetivo es promover y fortalecer espacios de cuidado y abordaje integral de las niñas y los niños de 45 días hasta 4 años. En la actualidad se ha conveniado con alrededor de 2.400 espacios de primera infancia en todo el país, en donde se calcula que concurren alrededor de 168 mil niños y niñas. También la SENNAF implementa el Programa Nacional Primeros Años – Acompañamos la Crianza, que hace hincapié en el fortalecimiento de las prácticas de crianza a través de capacitación a facilitadoras/es en temas de desarrollo infantil para que realicen, a través de visitas a los hogares o reuniones comunitarias, el acompañamiento a las familias.

El Programa de Infraestructura para Centros de Desarrollo Infantil (Resolución 59/21) es

un programa implementado conjuntamente por el Ministerio de Obras Públicas y el Ministerio de Desarrollo Social que busca ampliar la oferta de Espacios de Primera Infancia y/o Centros de Desarrollo Infantil (CDI) a través de nuevas construcciones y ampliaciones de espacios ya existentes y mejorar los estándares de calidad los mismos.

## DESAFÍOS PENDIENTES

Aunque el Estado argentino progresó en el desarrollo de políticas destinadas a la primera infancia, aún hoy persisten enormes desafíos. En las últimas décadas se avanzó mucho en la institucionalidad (leyes, normativa) y en un aumento de políticas y programas destinados a la primera infancia, pero con escaso abordaje integral que considere las áreas de salud, educación, cuidado y protección, entre otras.

A modo de reflexión, creemos que el debate actual y los desafíos de las políticas públicas destinadas a la primera infancia debería girar en torno los siguientes ejes/aspectos:

### 1. Universalidad y calidad de las prestaciones:

Las transferencias monetarias y las políticas universales son una valiosa herramienta con las que cuenta el estado para reducir las desigualdades sociales. Sin embargo, en la actualidad, en algunas de las prestaciones asistimos a un universalismo fragmentado (Duhau, 1997) o estratificado (Filgueras, 2013) que no es suficiente para garantizar el derecho de los niños y niñas cuyas familias se encuentran en la informalidad o pertenecen a sectores vulnerables de la población. En relación a la calidad de los servicios de cuidado y educación de primera infancia es necesario mejorar la cobertura y la infraestructura, los equipamientos y la formación

del recurso humano con algún sistema que identifique, seleccione e integre las múltiples y heterogéneas propuestas de capacitación existentes. Generar un sistema de formación inicial y de educación continua con acompañamiento en territorio orientado a mejorar las competencias del personal en contacto directo con niños y niñas.

### 2. Desafío de la integralidad de las políticas (coordinación interinstitucional, intersectorial e interjurisdiccional).

Para lograr que las políticas públicas implementadas tengan un carácter integral es necesario desarrollar un trabajo intersectorial. La coordinación intersectorial e interjurisdiccional debe fortalecerse para implementar políticas integrales que fomenten el crecimiento pleno con enfoque de equidad. La coordinación en un país federal debe hacerse en territorio y en los diferentes niveles de gobierno, entendiendo el nivel municipal como aquel que realiza las intervenciones directas con niñas y niños.

Aunque en algunas provincias se puede observar la conformación de espacios en donde se da articulación interinstitucional (mesas provinciales y locales de primera infancia, por ejemplo), aun es insuficiente en el sentido de incluir a actores de la sociedad civil comprometidos con los asuntos de la primera infancia. Es necesario articular con organizaciones no gubernamentales, organizaciones y movimientos sociales, universidades, empresas y centros académicos y de investigación entre otros.

Una condición para que esta intersectorialidad se efectivice es el fortalecimiento de las capacidades de los equipos técnicos locales y provinciales que se vinculan o se encargan de la gestión e implementación de las políticas públicas destinadas a esta franja etaria

(salud, educación desarrollo social, protección, entre otros). Específicamente capacitar en mecanismos de coordinación de políticas.

### 3. Desafíos en la implementación de las políticas y programas

Implementar una política pública implica poner en marcha una serie de mecanismos institucionales, administrativos, financieros y operativo. Mejorar la capacidad técnica y la comunicación entre las burocracias de las diferentes áreas del estado que están implicados en el proceso de implementación, como así también generar evidencia y sistemas de información de manera de evaluar el progreso y resultados son acciones centrales para aumentar su impacto.



## Cecilia Del Bono



Profesora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especialista en Políticas Públicas de Niñez y Adolescencia (UNER) y candidata al Doctorado en Ciencias Sociales (FSOC-UBA).

Es docente de la materia Teorías del Estado y la planificación en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA). Especializada en el campo de la niñez y la adolescencia, desarrolla tareas de investigación, asistencia técnica y docencia en los temas de Infancia y Adolescencia, Primera Infancia, y Políticas

Sociales para el sector. Ha sido consultora de diversos organismos internacionales como UNICEF, OEI y Banco Mundial.

Actualmente se desempeña como técnica en la Subsecretaría de Primera Infancia de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.

38

## Claudia Castro

Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires (UBA). Egresada del Curso Executive Leadership Program in Early Childhood Development. Harvard University - Center of Developing Child. Boston – Sao Paulo.



Es asesora pedagógica de la Sociedad Argentina de Pediatría para los programas de educación continua para pediatras. Es consultora del Dialogo Interamericano para la elaboración de un Marcos de Competencias para educadoras/es de primera infancia a nivel de la Región y con equipos de gobierno de Paraguay y El Salvador.

Ha sido consultora de organismos internacionales tales como UNICEF, Porticus, OIT y BID. Se ha desempeñado como Directora de Formación y Fortalecimiento de la Subsecretaría de Primera Infancia de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. Ministerio de Desarrollo Social.

## Bibliografía

- Alegre, S. (2013). El desarrollo infantil temprano. Entre lo político, lo biológico y lo económico. Cuaderno N° 4 del SIPI (Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina).
- Araujo MC, Bosch M, Schady N. (2017) ¿Pueden las transferencias monetarias ayudar a que los hogares escapen de una trampa intergeneracional de pobreza? Documento de trabajo del BID; 767.
- Araujo, C. y López-Boo, F. (2010). Invertir en los primeros años de vida: Una prioridad para el BID y los países de América Latina y el Caribe. Nota Técnica División de la Protección Social y Salud N° 188, Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Arcidiácono, A. del P., & Gamallo, G. (2021). Asignaciones Familiares en Argentina (1983-2019): trabajismo, familiarismo y masificación segmentada. *RevIISE - Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 17(17), 25-39.
- Aulicino, C., Cano, E., Díaz Langou, G. y Tedeschi, V. (2013). Licencias: protección social y mercado laboral. Equidad en el cuidado. Documento de Trabajo N°106. Buenos Aires: CIPPEC.
- Basch, J., Dmitruk, L., López, J. y Muhafra, S. (2015). “Dinámica demográfica de la niñez y la adolescencia en la Argentina”. Colección Ciencias. Luján: Editorial Universidad Nacional de Luján.
- Consejo Nacional de Políticas Sociales (CNPS). (2022), Resumen de Indicadores y Programas Sociales.
- Duhau, E. (1997) Las políticas sociales en América Latina: ¿del universalismo fragmentado a la dualización?; *Revista Mexicana de Sociología*; Vol. 59, No. 2 (Apr. - Jun., 1997), pp. 185-207.
- Filgueira, F. y Aulicino C. (2015). La primera infancia en la Argentina: desafíos desde los derechos, la equidad y la eficiencia. Documento de Trabajo N° 130. Buenos Aires: CIPPEC.
- Filgueira, F. (2013); Los regimenes de bienestar en el ocaso de la modernización conservadora: posibilidades y límites de la ciudadanía social en América Latina; *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol.22, Montevideo.
- Heckman, J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Segundo semestre de 2021. Condiciones de vida. Vol. 6, n° 4.
- SAP-UNICEF. (2022). 1° Informe especial del observatorio de la infancia y adolescencia. Coberturas de vacunación un desafío para el pediatra.
- UNICEF. (2020). La pobreza y la desigualdad de niñas, niños y adolescentes en la Argentina. Efectos de la COVID – 19. Buenos Aires.
- UNICEF. (2021). Pobreza monetaria y privaciones no monetarias en Argentina, Buenos Aires.
- UNICEF. (2019-2020). Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes. Encuesta de indicadores múltiples por conglomerados. (MICS).
- Vinocur P; Mercer R. (2020). La primera infancia una prioridad. Informe sobre el sistema de información y monitoreo (SIM) de CDI en la Argentina. FLACSO y UNICEF.



# El derecho del niño al desarrollo espiritual

## Un enfoque holístico del bienestar infantil

*Por María Lucía Uribe Torres*

El desarrollo holístico de los niños es una condición sine qua non para su bienestar y para que se conviertan en adultos prósperos. Todo enfoque holístico del desarrollo infantil incluye los aspectos físicos, sociales, cognitivos, emocionales y espirituales de los niños. Honra el valor intrínseco del niño, su dignidad y su capacidad para desarrollarse no solo física y cognitivamente, sino también en relación con los demás, con la naturaleza y con aquello que podría denominarse Dios, un ser Supremo, Trascendente o Divino. Permite a los niños desarrollar plenamente su sentido de pertenencia, su propósito y sus responsabilidades colectivas como miembros de una comunidad global.

El artículo 27 de la Convención de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989)<sup>1</sup> reconoce el derecho de todo niño a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Asimismo, el artículo 17 establece que los niños deben tener acceso a información y materiales “especialmente a las fuentes destinadas a promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental”. La Convención apoya el desarrollo holístico del niño y la protección de todos los ámbitos de la vida como aspecto fundamental para su bienestar. No compartimenta su desarrollo, sino que lo considera de forma holística como un elemento fundamental para crear las condiciones ne-

cesarias para que los niños defiendan los principios y valores éticos que les permitan vivir en paz con los demás. Es con este propósito que el artículo 29 reconoce el papel de la educación para ayudar a los niños para asumir una “vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”.

El artículo 29 proporciona una comprensión sustantiva de los objetivos de la educación, en particular para garantizar el desarrollo integral del niño. La Observación general núm. 1 (Comité de los Derechos del Niño, 2001)<sup>2</sup> subraya que los objetivos de la educación son: El desarrollo holístico del pleno potencial del niño (29 (1) (a)), incluido el desarrollo del respeto de los derechos humanos (29 (1) (b)), un mayor sentido de identidad y afiliación (29 (1) (c)), y su socialización e interacción con los demás (29 (1) (d)) y con el medio ambiente (29 (1) (e)). Esto proporciona un marco global que afirma, apoya y promueve la dignidad inherente del niño y su bienestar integral.

Esta visión de la educación promueve no solo el desarrollo cognitivo, sino también las habilidades, actitudes y valores para aprender a convivir con los demás. De este modo se fortalece la identidad de los niños, sus relaciones con los demás y con el medio ambiente,

<sup>1</sup> Naciones Unidas. Resolución 44/25 de la Asamblea General. Convención sobre los Derechos del Niño (1989) <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

<sup>2</sup> Comité de los Derechos del Niño. Observación general núm. 1 (2001). CRC/GC/2001/1, 17 de abril de 2001. Artículo 29 (1): Los objetivos de la Educación. [https://www.unicef-irc.org/portfolios/general\\_comments/GC1\\_en.doc.html](https://www.unicef-irc.org/portfolios/general_comments/GC1_en.doc.html)

y su respeto por el prójimo. El informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI: *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996)<sup>3</sup>, habla de los cuatro pilares de la educación: *Aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a vivir juntos*. Todos ellos son complementarios e importantes, y presentan una visión holística e integrada de la educación que permite a los niños prosperar en sociedades cada vez más plurales, globalizadas y donde se necesitan individuos que sientan un mayor propósito, una humanidad compartida y que se comprometan a construir sociedades mejores, más inclusivas y pacíficas.

42 A menudo, cuando la gente se refiere al desarrollo holístico deja afuera el aspecto espiritual, por temor de que se le asocie a la promoción de la formación religiosa. Se suele confundir el derecho al desarrollo espiritual con la religión. El derecho del niño al desarrollo espiritual no necesariamente se refiere al desarrollo religioso ni es un sinónimo del derecho a la libertad de religión, tal como se establece en el artículo 14 que los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. A los niños se les concede el derecho al desarrollo espiritual tanto en el marco de una religión determinada (Sturla Sagberg, 2017)<sup>4</sup> como fuera de los límites de una creencia religiosa. Por lo tanto, el derecho al desarrollo espiritual no está sujeto a la pertenencia o no a una comunidad religiosa. El apoyo al desarrollo espiritual de los niños comprende el brindarles oportunidades para que los niños desarrollen su agencia, su capacidad de tomar decisiones bien fundamentadas y de elegir. El desarrollo espiritual, por lo tanto, contribuye a la protección de la libertad religiosa, así como al aprendizaje y

al respeto de las personas que tienen diferentes creencias religiosas y no religiosas.

También es importante subrayar que la espiritualidad no se limita solo a la religión o a las personas religiosas; se refiere a la conexión y relación con el yo, con los demás, con la naturaleza y con lo que se denomina Dios, lo Divino, lo Trascendente o la Realidad Suprema. Una espiritualidad que permita vincular estas relaciones multidimensionales ayudará a los niños a conectar con su sentido del yo y a conectar con sus raíces. Construye un sentido de pertenencia, fortalece la identidad de los niños, sus valores éticos, los comportamientos prosociales y las relaciones positivas con los demás. También eleva a los niños para que desarrollen un sentido de propósito y significado en torno a quiénes son, lo que hacen, dónde viven y lo que los niños están destinados a ser y en qué quieren convertirse. El desarrollo holístico de los niños abarca la posibilidad de que los niños desarrollen su propia espiritualidad expresada en estas relaciones multidimensionales.

A pesar de que el derecho al desarrollo espiritual es poco reconocido y comprendido, este aspecto ha sido fundamental para los derechos del niño. La primera declaración de los derechos del niño, comúnmente conocida como “Declaración de Ginebra”, adoptada en 1924 por la Sociedad de las Naciones, compuesta por cinco artículos, establecía claramente en su artículo 1 que “El niño debe recibir los medios necesarios para su normal desarrollo, tanto material como espiritual” (Sociedad de las Naciones, 1924)<sup>5</sup>. Posteriormente, la Declaración de los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1959)<sup>6</sup>, estableció como uno de sus 10 principios que “El niño gozará de especial protección y se

3 Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro*. Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996)

4 Sturla Sagberg, *Taking a children's rights perspective on children's spirituality*. *International Journal of Children's Spirituality* (2017) 22:1, 24-35. DOI: 10.1080/1364436X.2016.1276050

5 Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño <http://www.un-documents.net/gdrc1924.htm>

6 Naciones Unidas. Declaración los Derechos del Niño. Proclamada por la resolución 1386 (XIV) de la Asamblea General de 20 de noviembre de 1959.

le darán oportunidades y facilidades, por ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal y en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la principal consideración será el interés superior del niño”. Este punto indica que al reconocer los derechos del niño, lo espiritual no se separa de lo físico, mental, social o moral. El párrafo es una expresión holística del desarrollo infantil (Sturla Sagberg, 2017)<sup>7</sup>.

## COMPRENDER EL DESARROLLO ESPIRITUAL

Como se mencionó anteriormente, el desarrollo espiritual del niño es una parte central de su desarrollo pleno, sólido y holístico; está interconectado con otros dominios del desarrollo. El desarrollo espiritual no se debe confundir con el desarrollo mental, moral o social, ni separarse de esos aspectos de la vida del niño. Contribuye al bienestar social y emocional de los niños, ya que refuerza las relaciones con uno mismo y con los demás y prepara a los niños para ser más empáticos con las necesidades de otras personas.

El desarrollo espiritual puede entenderse “en parte, como una interacción constante, continua y dinámica entre el viaje interior de la persona y su viaje exterior”. Las investigaciones realizadas con adolescentes muestran que esto implica al menos tres procesos centrales de desarrollo (Search Institute, 2019)<sup>8</sup>:

(a) Ser consciente de las fortalezas, el milagro y la belleza tanto dentro de uno mismo como del mundo de manera para cultivar el significado, la identidad y el propósito;

(b) buscar y experimentar el sentido y la

<sup>7</sup> Sturla Sagberg, 2017, 28

<sup>8</sup> The Center for Spiritual Development in Childhood & Adolescence (2008) *With Their Own Voices, A Global Exploration of How Today's Young People Experience and Think About Spiritual Development*. Instituto Search

interdependencia en las relaciones con los demás o con figuras trascendentes (Dios o un poder superior) que den sentido a la vida a lo largo del tiempo; y

(c) expresar con autenticidad los valores, las pasiones y la identidad de uno mismo a través de actividades, prácticas y relaciones que promuevan un sentido de plenitud y armonía interior.

Estos elementos indican que el desarrollo espiritual de los niños está estrechamente vinculado con su desarrollo ético, entendido como su capacidad de relacionarse positivamente consigo mismo y con los demás, desde una perspectiva de ética del cuidado que concibe el cuidado de otros seres humanos como si tuviéramos la vida del “otro” en nuestras manos. El desarrollo espiritual de los niños contribuye a fortalecer su sentido de interconexión con los demás. Esta interconexión hace hincapié en los valores de la solidaridad humana, la empatía, la dignidad humana y la humanidad de cada persona, que son fundamentales para el desarrollo espiritual de los niños (*International Consortium on Nurturing Values and Spiritual Development in Early Childhood, 2022*)<sup>9</sup>. Los estudios longitudinales con adolescentes han demostrado el vínculo entre la competencia moral y la espiritualidad para predecir comportamientos peligrosos y problemáticos en los adolescentes. La espiritualidad mejoró el desarrollo moral y proporcionó factores de protección fundamentales que disminuyeron la probabilidad de manifestar comportamien-

43

<sup>9</sup> International Consortium on Nurturing Values and Spiritual Development in Early Childhood (de próxima publicación en 2022), *Toolkit on the Spiritual Development of Children in the Early Years for the Prevention of Violence and Children's Well-being*, de próxima publicación. El Consorcio, convocado por Arigatou International, reúne a la sociedad civil y a las organizaciones y comunidades religiosas, a las organizaciones multilaterales, al mundo académico y a los expertos individuales para fomentar la colaboración, compartir buenas prácticas, desarrollar enfoques innovadores y basados en la evidencia para integrar la educación basada en valores y la espiritualidad en la primera infancia para la prevención de la violencia y para el desarrollo holístico de los niños.

tos problemático porque le brinda a los niños una base moral y un sentido de propósito fundamental (Shek y Zhu, 2018)<sup>10</sup>.

Es innegable que las relaciones sociales positivas son un factor clave en el bienestar, ya que estas relaciones influyen en gran medida en la salud mental y física de los niños (Harris, 2007)<sup>11</sup>. Los estudios han demostrado que, a menudo, los niños que tienen poco vínculo con sus compañeros y familiares muestran mayores niveles de depresión, soledad, baja autoestima y poco bienestar (Gulay, 2011)<sup>12</sup>. El papel de los padres, los cuidadores y la familia en el fomento del desarrollo espiritual de los niños es primordial para ayudarles a crecer como adultos prósperos que puedan mantener relaciones positivas consigo mismos y con los demás.

44 Hay tres elementos que pueden jugar un papel fundamental para fomentar el desarrollo espiritual de los niños, especialmente durante los primeros años de vida: El fomento de entornos libres de violencia y que promuevan la capacidad de acción de los niños; las relaciones con los padres, los cuidadores y otros referentes que promuevan el apego positivo y fortalezcan la autoconciencia, la autoestima, la confianza y la capacidad de los niños para establecer relaciones positivas con los demás; y, experiencias de empoderamiento, mediante las cuales los niños tienen la oportunidad de experimentar la naturaleza, aprender a aceptar la diversidad y sus propias tradiciones espirituales, empatizar con los demás, tomar decisiones, defender las responsabilidades individuales y colectivas, y descubrir su sentido de propósito y signifi-

10 Shek, D. T. L., & Zhu, X (2008) *Self-reported risk and delinquent behaviour and problem behavioral intention in Hong Kong adolescents: The role of moral competence and spirituality* *Frontiers in Psychology*, 9, 1-17. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00430

11 Harris, K. I. *Re-conceptualizing spirituality in the light of educating young children*. *International Journal of Children's Spirituality*, 12(3), 263-275 (2007). DOI: 10.1080/13644360701714936

12 Gulay, H (2011) *The self-perception, social impact, social preference and peer relations of Turkish children between the ages of five and six*. *Early Child Development and Care*, 181(10), 1441-1451. DOI: 10.1080/03004430.2010.534160

cado (*International Consortium on Nurturing Values and Spiritual Development in Early Childhood*, 2022).

Un aspecto fundamental del desarrollo espiritual de los niños es su participación en su propio crecimiento espiritual mediante el ejercicio de la libertad de expresión, de elección y de exploración, así como el poder verbalizar y hablar sobre los temas que les afectan. La participación de los niños se considera un importante factor de protección contra las formas de violencia, y permite que los niños desarrollen su propio sentido de yo, el sentido de pertenencia y de las dimensiones de su devenir de una manera adecuada a su edad.

## EL DESARROLLO ESPIRITUAL Y EL DERECHO A PROTEGER A LOS NIÑOS DE LA VIOLENCIA

La violencia contra los niños no solo vulnera su bienestar físico y emocional, sino también su seguridad y desarrollo espiritual, ya que rompe su vínculo con los demás y su confianza y respeto por otros seres humanos. La teoría del apego (Bowlby, 1988)<sup>13</sup> nos dice que es a través de las interacciones positivas con las personas importantes en las primeras etapas de la vida que el niño desarrolla el sentido del yo, el sentido de los demás y el sentido de la naturaleza de la relación que ellos tienen con el mundo, así como su comprensión de Dios, lo Divino o lo Trascendente.

La seguridad y la crianza durante los primeros años permiten que el niño se desarrolle y aumentan la probabilidad de que se convierta en un adulto próspero con una autopercepción y relaciones de apego saludables. Sin embargo, cuando se producen traumas en las primeras etapas, los niños son menos propensos a tener una visión positiva de sí mismos y de los demás, y a menudo espe-

13 Bowlby J (1988) *A secure base*. New York: Basic Books

ran el rechazo y el maltrato de quienes los rodean. Como resultado, la capacidad del individuo para conectarse e interactuar positivamente con quienes están a su alrededor se ve comprometida (Prior & Petra, 2019)<sup>14</sup>.

Un factor decisivo para el desarrollo ético de los niños y su capacidad de tomar decisiones positivas y bien fundamentadas son las distintas experiencias de vida por las que atraviesa la persona, especialmente las situaciones adversas. La violencia, el abuso y el maltrato tienen un impacto negativo en el desarrollo del cerebro; el cerebro es el lugar donde se procesan la moral y la toma de decisiones y, por tanto, esto afecta la capacidad de los niños para relacionarse de manera positiva con los demás y para regular sus emociones. Las investigaciones han descubierto que los niños que sufrieron maltrato o fueron testigos de violencia doméstica en la infancia eran más propensos a tener comportamientos delictivos, cometer delitos violentos o abusar de sus futuros familiares en la edad adulta, en comparación con los niños que no sufrieron ningún tipo de violencia familiar en sus primeros años (*Early Childhood Peace Consortium*, 2018).

Se ha observado que el desarrollo espiritual es un factor de protección que ayuda a enfrentar el trauma, ayuda a encontrar un sentido de apoyo y protección, y a gestionar el estrés y las incertidumbres asociadas con las dificultades de manera más eficaz (Andrade, 2017)<sup>15</sup>. Como tal, es especialmente importante en contextos donde los niños se ven afectados por la violencia, o han sido víctimas de la misma.

Fomentar el desarrollo espiritual de los niños en sus primeros años de vida, junto con otras contribuciones positivas, como los cuidados cariñosos, la protección de los niños y un enfoque en el bienestar holístico, pueden actuar como un factor de protección, una ayuda para hacer frente a las situaciones y una herramienta para evitar la violencia. El desarrollo espiritual es, por lo tanto, un poderoso agente transformador que, junto con estos otros factores, puede mitigar notoriamente las experiencias de violencia que ha tenido el niño. Esto, a su vez, puede reducir la probabilidad de que ese niño cometa él mismo actos de violencia más adelante en su vida como adulto—posiblemente contra otros niños.

## BENEFICIOS DEL DESARROLLO ESPIRITUAL EN LOS NIÑOS

El desarrollo espiritual de los niños puede contribuir a su bienestar, y tener repercusiones positivas en todos los ámbitos de su vida. Los estudios demuestran que aquellos niños que tuvieron dos generaciones de cuidadores que hicieron hincapié en su desarrollo espiritual (por ejemplo, un abuelo y un padre) mostraron un 80 % menos de depresión en su adolescencia que los niños que no los tuvieron. Por otra parte, también se ha demostrado que los comportamientos externos como la agresión, la hostilidad, los trastornos de conducta y la delincuencia, así como los comportamientos internos, como la depresión y la ansiedad, se transmiten por tres generaciones de padres e hijos (Kim et al, 2009)<sup>16</sup>.

El desarrollo espiritual de los niños a una edad temprana es beneficioso para su bienestar integral futuro. El fomento del desarrollo

14 Prior, M. K., & Petra, M. (2019). *Assessing the Effects of Childhood Maltreatment on Adult Spirituality*. *Journal of child & adolescent trauma*, 13(4), 469–480. <https://doi.org/10.1007/s40653-019-00288-8>

15 Vinuesa Andrade, M.A (2017) *The role of spirituality in building up the resilience of migrant children in Central America: Bridging the gap between needs and responses*, *International Journal of Children's Spirituality*, 22:1, 84-101

16 Hyoun K. Kim, Deborah M. Capaldi, Katherine C. Pears, David C. R. Kerr, y Lee D. Owen (2009). "Intergenerational Transmission of Internalising and Externalising Behaviours Across Three Generations: Gender-Specific Pathways". *Criminal Behavior and Mental Health* 19(2): 125–141. doi: 10.1002/cbm.708 Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2715275/>

espiritual de los niños puede sentar las bases para fortalecer el sentido de la vida y la esperanza, incluso cuando la vida presenta desafíos difíciles. Los jóvenes que de pequeños estuvieron expuestos al desarrollo espiritual demostraron un comportamiento menos agresivo, menor consumo de sustancias, menos comportamientos de alto riesgo y un menor riesgo de depresión (Miller, 2015)<sup>17</sup>. Además, permite que los niños fomenten relaciones positivas con los demás y desarrollen su sentido de significado y propósito en la vida, les ayuda a ser resilientes ante la violencia a lo largo de la vida, lo cual permite reducir la posibilidad de que estos se conviertan en víctimas o en agresores, y aumenta la posibilidad de que se conviertan en agentes de cambio positivo.

46 También se ha demostrado que el fomento del desarrollo espiritual es un importante predictor de la felicidad en los niños, tanto en los aspectos intrapersonales, que sustenta el valor que dan a sus propias vidas, como en los aspectos comunitarios, que se refieren a la calidad de sus relaciones interpersonales (Holder, 2010)<sup>18</sup>. Los beneficios del sano desarrollo de los niños son muchos y muestran lo importante que es garantizar que los niños crezca con pleno acceso a su capacidad innata de desarrollo espiritual. Esto, a su vez, contribuye a allanar el camino hacia sociedades más pacíficas e inclusivas.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El derecho al desarrollo espiritual, como parte del bienestar holístico de los niños, es, por tanto, un aspecto crítico para su protección, el ejercicio de otros derechos, así como su empoderamiento para ser y convertirse en

<sup>17</sup> Miller, Lisa (2015). *The Spiritual Child: The New Science on Parenting for Health and Lifelong Thriving*. NY: St. Martin's Press  
<sup>18</sup> Holder, M.; Coleman, B.; y Wallace, J. (2010). *Spirituality, Religiosity, and Happiness in Children Aged 8–12 Years*. *Journal of Happiness Studies*. 11. 131-150. 10.1007/s10902-008-9126-1

individuos con un alto sentido de pertenencia, propósito y significado en sus vidas, capaces de contribuir positivamente a las vidas de otros y de sus comunidades. El desarrollo espiritual de los niños no es un elemento opcional en el desarrollo infantil, sino que es un aspecto fundamental para su bienestar, es un sostén para que el niño se desarrolle bien en otros aspectos de su vida. Las siguientes recomendaciones pretenden proporcionar a los responsables políticos y a los profesionales un conjunto de ideas para priorizar el desarrollo espiritual de los niños como apoyo a su desarrollo y educación.

**1. Desmitificar el desarrollo espiritual como único aspecto de la religión.** Garantizar que el desarrollo espiritual de los niños se entienda como un derecho, tal como se estipula en la Convención sobre los Derechos del Niño, y como una contribución al bienestar holístico de los niños, independientemente de su afiliación religiosa o no religiosa.

**2. Integrar el desarrollo espiritual como parte del bienestar holístico y la educación de los niños desde los primeros años.** Colaborar con los padres, los cuidadores y los educadores, incluidos los agentes religiosos, para fomentar el desarrollo espiritual de los niños mediante prácticas pedagógicas que apoyen la creación de entornos seguros, el establecimiento de relaciones positivas y la exposición a experiencias potenciadoras para que los niños desarrollen un sentido de pertenencia, significado y propósito.

**3. Recabar evidencia sobre la importancia del desarrollo espiritual para el desarrollo holístico de los niños y su contribución a la prevención de la violencia y a la protección de otros derechos.** Documentar las buenas prácticas que dan prioridad al desarrollo espiritual de los niños y su efecto en la prevención de la violencia y, en particular, su contri-

bución a las prácticas positivas de crianza, para que los niños desarrollen relaciones positivas con los demás, eviten comportamientos de alto riesgo y contribuyan a su participación en la sociedad.

**4. Trabajar con organizaciones laicas y religiosas** para fomentar el derecho al desarrollo espiritual en todos los ámbitos del desarrollo infantil. Esto puede ayudar a llevar adelante esfuerzos intersectoriales para el bienestar de los niños y servicios integrados para responder a sus necesidades cognitivas, físicas, sociales, emocionales y espirituales.

**5. Promover el desarrollo espiritual de los niños como contribución a la construcción de sociedades más inclusivas y pacíficas.** Fomentar el desarrollo espiritual de los niños contribuye a la capacidad de los niños para entablar relaciones positivas con los demás y entre colectivos de género, religiosos, étnicos y socioeconómicos. Esto constituye la base de la cohesión social, contribuye a la promoción de la libertad de credo y religión, así como a la construcción de sociedades más inclusivas y pacíficas.

**6. Invertir en el desarrollo espiritual de los niños.** Se debe incluir el desarrollo espiritual como parte del bienestar integral y la educación de los niños, y asignar fondos para formar a cuidadores y educadores, para recoger datos sobre el impacto de las intervenciones y para diseñar programas que le den prioridad a estos aspectos. Debemos asegurarnos de que esto se incluya en los presupuestos de los distintos sectores y programas.

## María Lucía Uribe



La Sra. María Lucía Uribe es la Directora Ejecutiva de la oficina de Arigatou International en Ginebra desde 2013. Como Directora Ejecutiva, actualmente dirige la implementación estratégica y la expansión de la Iniciativa de Educación Ética para Niños, para integrar la educación basada en valores en entornos formales y no formales en programas para prevenir la violencia y promover la paz, el aprendizaje y la colaboración interreligiosa e intercultural. La oficina de Arigatou International en Ginebra trabaja con distintos colaboradores en más de 40 países, entre ellos, comunidades religiosas, organizaciones de la sociedad civil, instituciones educativas, gobiernos y agencias multilaterales. La Sra. Uribe también se encarga de fomentar y mantener la participación de Arigatou International en las distintas iniciativas sobre los derechos del niño que se llevan adelante con los organismos de la ONU y las ONG del sector que se encuentran en Ginebra.

En la actualidad, la Sra. Uribe es la coordinadora del Consorcio Internacional sobre el Fomento de los Valores y la Espiritualidad en la Primera Infancia para la Prevención de la Violencia, y del Grupo de Trabajo sobre Niños y Violencia de Child Rights Connect. Anteriormente fue coordinadora adjunta del Grupo de Trabajo sobre Educación y Fragilidad de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE). La Sra. Uribe tiene una Maestría en Paz y Transformación de Conflictos de la Universidad de Basilea, Suiza; una especialización en Derechos Económicos, Sociales y Culturales y una Licenciatura en Relaciones Internacionales y Finanzas de la Universidad Externado de Colombia. Entre 2018 y 2021, la Sra. Uribe formó parte del Grupo Directivo de la Asociación Internacional para la Religión y el Desarrollo - PaRD, y actualmente es un miembro del Comité Ejecutivo de Child Rights Connect.





# Fogones Musicales para conocer la Música uruguaya y latinoamericana, desde la Primera Infancia

Una experiencia de participación comunitaria intergeneracional.

Por Ed.Soc. Silbia González Boldrini  
y Lic. Gabriela González Tiscordio

“Porque el valor de lo público es que pertenece a todos, que nos une en comunidad”  
(Rodríguez; Puertas, 2016)

El Centro de Atención a la Primera Infancia y Ludoteca “Los Teritos”, tiene 64 años de existencia. Es un Centro público gestionado por el Instituto del niño y el adolescente del Uruguay (INAU). Pertenece a la Regional Oeste de INAU.

Es un proyecto socioeducativo, de promoción y protección de derechos de las infancias y adolescencias.

Está ubicado al oeste de la ciudad de Montevideo, al noreste de la Villa del Cerro. Una zona donde se concentra la mayor cantidad de nacimientos por año, considerada, “la cuna de Montevideo” y con altos índices de pobreza concentrado en la infancia.

Atiende diariamente a niños y niñas desde 3 meses a 3 años y 11 meses (80 niños/as), en primera infancia y a 45 niños/as y adolescentes de 4 a 14 años, en el Proyecto Ludoteca. Nuestro trabajo se sostiene en una concepción de Comunidad educativa, ubicando a sus integrantes como: sujetos de derechos, sujetos de aprendizajes, sujetos participantes. Estas definiciones, implican posicionar-

se desde el paradigma de la Protección integral y desde una concepción universal de los Derechos humanos.

## EL CAPI COMO UN ESPACIO DE ENCUENTRO DE SABERES Y DE CULTURA INTERGENERACIONAL

Concebimos a los niños/as como actores sociales, capaces de dar continuidad y producir cultura, por lo tanto, concebimos el centro como espacio cultural, que como tal, se propone ofrecer oportunidades que potencien la creatividad, la imaginación, el pensamiento y la sensibilidad social, cultural, estética.

Estas ideas, nos llevan a construir proyectos educativos que intentan romper con las lógicas dominantes de los espacios de “aulas compartimentadas”, promoviendo interacciones diversas de las niñas/os entre ellos, con los adultos, con el entorno más próximo y con otras/os actores de la comunidad cercana y amplia.

Es un lugar respetuoso de los tiempos y espacios de los niños/as pero con las puertas abiertas a otros/as: estudiantes, vecinos/as, propuestas artísticas, etc.

A lo largo de los años se ha construido como un espacio de referencia, con un gran sentido de pertenencia y participación de las familias que atiende y de la comunidad en general.

51

Nos planteamos como uno de los objetivos que las experiencias de participación se conviertan en aprendizajes significativos para todos y todas, en tanto entendemos la participación como un derecho humano, independientemente de las edades de quienes lo ejercen.

Este derecho a participar se expresa y se concreta de forma diferente de acuerdo a las edades y a los espacios que ocupan en la institución.

Los niños y las niñas de primera infancia participan cuando:

- pueden moverse, explorar, ensayar, elegir cómo y con qué jugar.
- disponen de objetos y materiales accesibles y adecuados a sus intereses
- son atendidos sus tiempos y estilos personales.
- 52 • son comprendidos, consolados, abrazados, mirados, alentados, cuidados.
- pueden elegir su/sus compañeros de juego, participar de pequeños grupos de su edad o de otras edades, compartir espacios colectivos.
- obtienen respuestas a sus diversas formas de comunicación
- pueden ensayar “respuestas” a sus problemas
- son alentados a resolver por sí mismos situaciones cotidianas
- disfrutan de actividades que parten de sus intereses.

Los niños y adolescentes de Ludoteca (4 a 15 años):

- se integran a espacios grupales que les ofrecen oportunidades de circulación social
- acceden a propuestas culturales diversas

- proponen y discuten temas de su interés
- se organizan para llevar adelante actividades de juego, proyectos e investigaciones, etc.
- se vinculan con otros niños y adolescentes en espacios interinstitucionales, barriales, etc.
- evalúan las propuestas que reciben y sus propias propuestas.

Las Familias:

- reciben información sobre las propuestas educativas y sobre los procesos individuales de sus hijos.
- se les consulta sobre temas e intereses para incorporar a las propuestas educativas
- se integran a espacios de intercambio sobre temas de su interés
- se organizan para contribuir a mejorar la calidad de las propuestas del Centro
- proponen, discuten, aportan y llevan adelante actividades y eventos sociales y culturales en el Centro.
- evalúan anualmente las propuestas que reciben sus hijos.

La comunidad:

- encuentra en el Centro un espacio de pertenencia.
- se integra a actividades colectivas
- propone y organiza actividades donde el Centro es un actor de referencia

El Equipo de Trabajo:

- reflexiona colectivamente sobre las prácticas,
- asume responsabilidades individuales y colectivas
- accede y se compromete con actividades de formación.
- construye un clima de trabajo que hace

- disfrutable la tarea.
- asume el desafío de trabajar con otras instituciones y organizaciones.
  - se organiza para llevar adelante las múltiples tareas que implica un centro que aspira a tener un desarrollo local.
  - Evalúa su tarea

## FOGONES MUSICALES PARA CONOCER LA MÚSICA URUGUAYA Y LATINOAMERICANA

Desde hace 9 años, semanalmente se enciende el Fogón de Los teritos.

“Fogones musicales” es una propuesta que integra a todos los niños y niñas desde bebés hasta adolescentes y donde también pueden participar familias, vecinos, estudiantes y todo el que se sienta convocado.

Es un espacio de encuentro de los niños y las niñas con las expresiones musicales del pueblo uruguayo y de los pueblos de América Latina.

En el Fogón se recupera la memoria cultural e histórica, pero también el tiempo de vernos y escucharnos. La circularidad nos inicia en la cultura del encuentro entre personas. Es un espacio para pasar de espectador a protagonista

Para ampliar el “currículum cultural”, del que los niños y las niñas puedan apropiarse y disfrutar, rompiendo con lo hegemónico y dominante.

Cada mes canciones de un músico/a latinoamericano se cantan, se danzan, se juegan, se saborean. Cada mes se asocia, además, con acontecimientos de la vida social, por ejemplo, en marzo, le cantamos a las mujeres; en mayo le cantamos a los trabajadores/as, en junio recuperamos la memoria históri-

ca y le cantamos a los abuelos y abuelas; en julio a los amigos e invitamos a otros centros; en agosto a los estudiantes que vienen a Los Teritos...

Por los fogones han pasado por ejemplo: Alfredo Zitarrosa, donde escuchamos, cantamos y bailamos sus gatos sus candombes...y también jugamos con objetos que poblaron su cotidianeidad, guitarras, mates, corbatas, boinas, etc.; Violeta Parra, donde conocimos su historia, jugamos a vestirnos como ella, cantamos sus canciones, jugamos a ser doctores, químicos, arquitectos (“Me gustan los estudiantes”) e hicimos una lluvia de pétalos (“La Jardinera” )!!!.

También estuvieron Gustavo Pena, Eduardo Mateo y tantos otros/as.

En estos 9 años hemos inventado canciones que nos representan y las cantamos (“La cumbia de Los Teritos”, “Mujer Bonita es la que Lucha”, “La descacharrada”, canción para combatir el dengue, etc). Canciones que también construyen identidad, que van a los hogares de los niños y las niñas, que tienen alas y trascienden los muros del centro. De los Fogones, como es un proyecto que se “construye al andar”, surgieron otros proyectos, por ejemplo, las “Serenatas”, que rescata la tradición de este barrio de obreros de los Frigoríficos, que luego de su jornada laboral se reunían a cantar y luego como un regalo, un homenaje, iban a la casa de alguien (por encargo) y le regalaban desde la vereda sus canciones. Así recibimos solicitudes de las familias, de los niños, para cantarle a las abuelas, a las tías, a las familias de las cooperativas vecinas, que se autoconstruyen sus hogares para darle ánimos en tal empresa; a compañeros que están enfermos por mucho tiempo y no pudieron concurrir al Centro.

En 2020, en plena pandemia y porque desafiábamos la incertidumbre, festejamos los 100 años de Mario Benedetti y compartimos sus poemas, jugamos a ser escritores, visitamos su casa, le contamos a las familias quien era, que le gustaba de niño, quienes eran sus padres, etc.

Lo hicimos desde lejos y desde cerca, cuando fue permitido, las Serenatas, los Fogoncitos en las calles, fueron también un nexo, una excusa para romper el aislamiento y para seguir juntos cuando no estaba permitido.

Lo ha sostenido un equipo de trabajo que se ha dedicado a planificar cada encuentro, poniéndole pensamiento y continuidad, equipo que ha tenido grandes aportes del compañero músico y cantautor Juan Daniel Hernández, así como de Albestela Colonnese (directora del Centro durante 13 años), compañeros que hoy no están en el equipo, por diferentes motivos.

54

Los dos años de pandemia, impactaron en nuestros principios más arraigados de la cercanía, de las puertas abiertas, del encuentro, de la participación y hoy estamos recomponiendo el círculo del encuentro, para recuperar la música, los abrazos pequeños y grandes, recuperar y “defender la alegría”, como dijo el querido Mario (Benedetti), y “...volver a entrar en tono, con el otro, con el entorno, con lo vital” (Ritcher, K), en eso estamos.

#### Bibliografía

- Colonnese, A; González Tiscordio, G (2018) Fogones Musicales. Revista In-Fancia Latinoamericana N°24. Rossa Sensat
- Colonnese, A; González, S; Roso, A y otros (2018) “Fogones musicales” Una experiencia para conocer y disfrutar la música popular uruguaya y latinoamericana en la primera infancia”. Trabajo presentado y publicado en la III Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes. Manizales, Colombia. ©2018 Centro Editorial CINDE - Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE Universidad de Manizales – CLACSO ISBN 978-958-8045-94-8 (digital) CL. 59 No 22-24, Manizales, Colombia
- CCEPI- UCC. (2014). Marco Curricular para los niños y las niñas uruguayos de 0 a 6 años. Uruguay
- Ritcher, K. (2009). Experiencia y Génesis de lo artístico desde la Primera Infancia. En: Grandes Temas para los más pequeños. OMEP, UNESCO.
- Rodríguez, F. A. y Puertas, V. M. (2016). El valor de lo público en Educación Infantil. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27446519006>>



Gabriela González Tiscordio

Licenciada en Psicología. UDELAR  
 Maestranda en Derechos de Infancia y Políticas Públicas.  
 Facultad de Psicología-UDELAR.  
 Formadora de Educadoras de Primera Infancia CENFORES\_-  
 Formadora de Formadores en Primera Infancia-INAU  
 Psicóloga en CAPI Los Teritos INAU

Silbia González

Educadora Social CENFORES-INAU  
 Educadora de Primera Infancia (formación Básica de  
 Primera Infancia) CENFORES-INAU  
 Educadora de Ludoteca en CAPI Los Teritos INAU  
 Miembro de Colectivo de educadoras, realizando “Fogones  
 de la Memoria”, para rescatar la memoria histórica de los  
 militantes sociales, del pasado reciente. Dirigido a las  
 primeras infancias.  
 Música, aprendiendo cuerdas, experimentando, jugando  
 siempre.





# El derecho a la participación de Niños, Niñas y Adolescentes con discapacidad

## Una herramienta para lograr la efectiva inclusión

Por Agustina Ciancio

“El objetivo de la participación es el empoderamiento de los niños y las niñas con discapacidad y el reconocimiento (...) de que son titulares de derechos que pueden desempeñar un papel activo en la comunidad y la sociedad.”

(Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Observación General N° 7, párr. 74)

El presente trabajo pretende abordar el alcance del derecho a la participación enfocándose en la situación de niños y niñas con discapacidad<sup>1</sup>.

Bajo el entendimiento de que este derecho tiene un significado que va mucho más allá de ser una prerrogativa en cabeza de niños y niñas con discapacidad, y entendiéndolo como una herramienta para alcanzar una efectiva inclusión social, y en consecuencia una sociedad más igualitaria, es que se pretende analizar su contenido y alcance tomando como fundamento la interpretación que los Órganos de Protección Internacional del Sistema de protección de derechos humanos de Naciones Unidas -en tanto intérpretes autorizados de las Convenciones que consagran este derecho- han hecho.

### LAS MIRADAS Y CONCEPCIONES SOBRE LA NIÑEZ Y LA DISCAPACIDAD. LOS OBSTÁCULOS QUE PRESENTA EL CONTEXTO SOCIAL.

Quienes han estudiado los diferentes abordajes de la discapacidad y de la infancia a lo largo de la historia, han identificado cómo el tratamiento sobre uno y otro colectivo ha ido variando a partir de los cambios en las concepciones que se ha tenido sobre ellos y ellas.

Sin la intención de considerar a los paradigmas sobre la niñez y la discapacidad y sus cambios, como si fueran cuestiones idénticas –lo que sería un abordaje demasiado simplista e irresponsable-, sí podemos afirmar que existe un punto en común entre ambos, que le da el sentido a la elaboración de este escrito: Tanto niños y niñas, como las personas con discapacidad de todas las edades, han sido históricamente grupos discriminados y excluidos dentro de las sociedades.

Hasta el nacimiento de los instrumentos de protección de derechos humanos destinados a promover y proteger los derechos específicos de ambos colectivos, el tratamiento que ellas y ellos recibían era el propio de un modelo que les consideraba objetos de tutela, y como tales, no se les consideraba sujetos de derecho. Esto implicaba, entre tantísimas cosas, que su voz no fuera escuchada, que sean otras las personas que tomaban las decisiones en nombre de ellos y ellas, y en muchos casos, eran también quienes expresaban su voluntad. En otras palabras, se presentaba una disociación entre quien era

57

<sup>1</sup> Referiré a niños y niñas, en los términos del Artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño y la Niña de la Organización de las Naciones Unidas.

titular de los derechos, y quien tenía la legitimidad social para exigirlos o delinear su contenido<sup>2</sup>.

Con la aprobación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (y la Niña) de la Organización de las Naciones Unidas (en adelante CIDN) se ha planteado un cambio de paradigma en el abordaje de las políticas públicas respecto de la niñez y adolescencia, y en consecuencia un cambio político, social y cultural en cuanto al modo de concebir la niñez. A partir de este hito, es que niños y niñas pasaron de ser considerados objetos de tutela, para ser considerados sujetos de derecho, exigiendo así adoptar una perspectiva no adultocéntrica para que la aplicación de la CIDN sea efectiva.

58 Además de ampliar la gama de derechos que se les reconocen, el contenido normativo de la CIDN trajo también un cambio en la relación entre el Estado y niños y niñas: Ya no se encuentra vigente el aparato estatal en una posición verticalista en la que decide sobre la vida de niños y niñas, sino que son ellos y ellas mismas quienes tienen la posibilidad de exigir al Estado, por ser el garante de sus derechos, la vigencia de los mismos. Es en este contexto que se configura como una obligación del Estado la de tener en cuenta la opinión y participación de esta población como sujetos destinatarios de sus políticas. (Beloff, 1999)

En relación al tratamiento de la discapacidad, fue recién en el año 2006, cuando se sancionó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en el ámbito de las Naciones Unidas (en adelante CDPD), que se logró obtener un reconocimiento específico de los derechos humanos de las

<sup>2</sup> Pupavac, al referirse a la niñez, identifica esta problemática como la tensión entre el portador de derechos –NNyA-, y el agente moral –persona adulta - quien define, o pretende definir los sentidos que connotarán tales derechos.

personas con discapacidad con alcance universal -ya que en el ámbito interamericano contábamos desde 1999 con la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad-.

Bajo el lema “nada de nosotros sin nosotros”, este instrumento se gestó y elaboró con un enorme trabajo y participación de la sociedad civil, reflejando la importancia de que quienes sean destinatarios y destinatarias de las normas formen parte de la elaboración de las mismas.

Pero el aporte más significativo que trajo la CDPD fue la consolidación de un cambio de paradigma en torno a la concepción de discapacidad. El Modelo Social plasmado en la Convención, dejó atrás –al menos en un aspecto teórico- al llamado modelo rehabilitador, el cual consideraba a la persona como discapacidad como portadora de un “déficit” que debía “normalizarse”, planteando una nueva mirada centrándose en la persona y no en su discapacidad, al entender que la discapacidad se genera cuando las barreras sociales, desde físicas hasta actitudinales, impiden a la persona con alguna deficiencia<sup>3</sup> vivir en igualdad de condiciones que las demás.

Las personas con discapacidad son “discapacitadas” como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodar las necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural. (Palacios, 2008)

La CDPD, al plasmar esta concepción, reconoce también que todas las personas con

<sup>3</sup> Se toma aquí el concepto de deficiencia de la CDPD plasmado en su artículo 1: “ [...] la discapacidad se genera cuando las barreras sociales, tanto físicas como actitudinales, entre otras, impiden a la persona vivir en igualdad de condiciones que las demás”.

discapacidad son sujetos de derecho, y por lo tanto, pueden y deben poder ejercer por sí mismas todos los derechos humanos que les atañen.

## **EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN, LA HERRAMIENTA PARA EL CAMBIO.**

Si bien estos nuevos paradigmas significaron enormes avances, la realidad es que todavía hoy, niños y niñas con discapacidad siguen siendo atravesados y atravesadas por resabios de aquellas miradas, que siguen generando discriminación y segregación, pero particularmente son uno de los grupos más silenciados e invisibilizados en todas las sociedades. Sigue resultando necesario poner en agenda la necesidad de lograr inclusión de niños y niñas con discapacidad como sujetos activos en nuestras sociedades, cuya voz debe ser escuchada. Y en ese entendimiento, el derecho a la participación deviene indispensable.

Como explica Valeria Llobet, las políticas sociales no son meramente un efecto de las formas dominantes de concebir la condición niño, niña, y/o adolescente, sino también son constructoras de imágenes y discursos sociales sobre estos grupos. (Llobet, 2010). En consecuencia, no resulta una cuestión menor, definir quienes forman parte del diseño y contenido de las políticas públicas dirigidas a la niñez.

Tal como afirmó el Comité sobre los Derechos del niño y la niña: “Involucrar a los niños en un proceso de esta índole no sólo garantiza que las políticas estén dirigidas a sus necesidades y deseos, sino que además funciona como un instrumento valioso para la inclusión, ya que asegura que el proceso de adopción de decisiones es participatorio.” (O.G. N° 9, Comité Derechos del Niño y la

Niña, párr. 32).

## **LA RECEPCIÓN NORMATIVA DEL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD.**

La CIDN reconoce el derecho a la participación de niños y niñas con discapacidad en su artículo 12<sup>4</sup>, en vinculación con el 23, párrafo 1, como parte del derecho a ser escuchado y escuchada. Este derecho constituye uno de los valores fundamentales de la Convención, y en consecuencia, no solo establece un derecho en sí mismo, sino que también debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos. (O.G. N° 12, Comité Derechos del Niño y la Niña)-

El derecho a ser oído u oída, puede abarcar tanto un derecho individual, como colectivo. En este último caso se refiere a la posibilidad de que un grupo de niños y/o niñas pueda expresar su opinión y que estas se tengan en consideración al adoptar decisiones, formular políticas y preparar leyes u otro tipo de medidas. Ser parte en dichos procesos de toma de decisiones, es una forma de ejercicio de este derecho. O.G. N° 12, Comité Derechos del Niño y la Niña)

En ese entendimiento, el Comité sobre los Derechos de niños y niñas explicó que el artículo 23 de la CIDN debe considerarse el principio rector para la aplicación de la misma con respecto a los niños con discapacidad, lo que implica entre otras cuestiones, que los Estados faciliten la participación activa del niño y la niña en la comunidad, y así lo refuerza estableciendo que: “[...] el mensaje

<sup>4</sup> El Comité sobre los Derechos del Niño y la Niña en su Observación General N° 12 explica que si bien el término “participación” no aparece propiamente dicho en el artículo 12 de la Convención, este término ha evolucionado y actualmente se utiliza para describir procesos permanentes como intercambios de información y diálogos entre niños, niñas y personas adultas, en los cuales [...] puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos.

principal de este párrafo es que los niños con discapacidad deben ser incluidos en la sociedad.” (Observación General N° 9, Comité Derechos del Niño y la Niña, párr. 11).

Por su parte, la CDPD reconoce la participación como obligación general y como cuestión transversal. Consagra la obligación de los Estados de celebrar consultas estrechas y colaborar activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad (Art. 4, inc. 3 CDPD). Asimismo, en una concepción amplia de este derecho, también consagra el derecho de las personas con discapacidad en el proceso de seguimiento de aplicación de la Convención (Art. 33, párr. 3), como parte de un concepto más amplio de participación en la vida pública.

60 Particularmente, la CDPD establece que los Estados deben garantizar que los niños y niñas con discapacidad puedan expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho<sup>5</sup>. (Art. 7, inc 3 CDPD)

### **LOS ESTÁNDARES QUE DEBEN GUIAR A LOS ESTADOS PARA HACER EFECTIVO EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN.**

El concepto de participación, debe interpretarse en el sentido de que incluir a los niños y las niñas no debe ser solamente un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños, niñas y personas adultas sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de sus vidas.

<sup>5</sup> Sobre esta cuestión es importante tener en cuenta la obligación de prestar apoyos, la cual se deriva directamente de la obligación de proporcionar ajustes razonables.

(Observación General N° 12, Comité Derechos del Niño y la Niña, párr. 13)

A su vez, la adopción de medidas para asegurar que los niños y las niñas con discapacidad puedan expresar su opinión libremente y para que esa opinión reciba la debida consideración, es también una forma de garantizar el derecho a la igualdad y la no discriminación. (O.G. N° 12, Comité Derechos del Niño y la Niña párr. 78, sobre la interrelación entre los artículos 12, 2 y 6 de la CDN)

*El deber de incluir a niños y niñas con discapacidad sistemáticamente en los procesos de tomas de decisiones*

El derecho a la participación es un derecho que debe garantizarse, sin exclusión alguna en razón del tipo de deficiencia que la persona presente, como puede ocurrir con las personas con discapacidad psicosocial o intelectual, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, y es deber de los estados incluirlos e incluirlas de forma sistemática en la elaboración y la aplicación de la legislación y las políticas para hacer efectiva la Convención, así como en otros procesos de adopción de decisiones. (El resaltado es propio). (O.G. N° 7, Comité Derechos de las Personas con Discapacidad, párr. 24 y 25).

Obligación de garantizar los apoyos necesarios para que todas las niñas y todos los niños con discapacidad puedan expresar su opinión

En concreto, para garantizar la observancia de este derecho para niños y niñas que experimenten dificultades para hacer oír su opinión, el Estado debe asegurar que tengan disponibles y que puedan utilizar los modos de comunicación que necesiten para facilitar la expresión de sus opiniones. (O.G. N° 12,

Comité sobre los derechos del niño y la niña, párr. 21).

El deber de proporcionar a los niños y niñas con discapacidad apoyo para la adopción de decisiones, implica además, ofrecer información apta para su edad y un apoyo suficiente para que defiendan sus propios derechos, y garantizar la formación adecuada de todos los y las profesionales que trabajen con esos niños y niñas, y para ellos. (O.G. N° 7, Comité Derechos de las Personas con Discapacidad, párr. 75)

Sumado a lo anterior, para que los niños y niñas con discapacidad puedan ser escuchados y escuchadas en todos los procesos que les afecten, también deben estar debidamente representados y representadas en los diversos órganos tales como parlamentos, comités u otros foros donde puedan expresar su opinión, proporcionando el modo de comunicación que requieran para facilitar la expresión de sus opiniones. A su vez, la participación de las organizaciones de esos niños y niñas debería considerarse indispensable en las consultas relativas a las cuestiones concretas que les atañen. (O.G. N° 7, Comité Derechos de las Personas con Discapacidad, párr.75)

*La idea de que el niño o la niña es capaz de formar un juicio propio debe ser la regla y no la excepción.*

Un aspecto que cobra vital importancia en la temática en cuestión, es el enunciado del artículo 12 de la CIDN que establece el deber de los Estados de “[...] garantizar al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente [...]” (Art. 12, CIDN).

Sobre este asunto, el Comité se encargó de

dejar en claro que estos términos no deben verse como una limitación, sino como una obligación para los Estados de evaluar la capacidad del niño o la niña de formarse una opinión autónoma en la mayor medida posible. En este sentido, los Estados no pueden partir de la premisa de que un niño o una niña es incapaz de expresar sus propias opiniones, si no que deben dar por supuesto que el niño o la niña tiene capacidad para formarse sus propias opiniones y reconocer que tiene derecho a expresarlas. Por consiguiente, no corresponde al niño o la niña probar primero que tiene esa capacidad. (O.G. N° 12, Comité sobre los derechos del niño y la niña, párr. 20)

#### *El derecho a la participación y su vinculación con el presupuesto público*

El derecho a la participación debe garantizarse en los procesos de toma de decisiones sobre cuestiones que les afecten tanto directa como indirectamente, como por ejemplo, para la elaboración de presupuestos públicos.

El Comité sobre los derechos del Niño y la Niña ha elaborado una Observación General específica sobre la temática, en donde señala que los Estados tienen en cabeza dos obligaciones: por un lado garantizar la participación en la toma de decisiones sobre el gasto público, y a su vez, destinar recursos para garantizar una plena participación, destinando por ejemplo recursos a impartir capacitación (O.G. N° 19, Comité sobre los derechos del Niño y la Niña, párr. 53)

La cuestión presupuestaria es un tema recurrente en las Observaciones Finales elaboradas por el Comité sobre los derechos del niño y la niña. Así, ha ordenado por ejemplo, que se asignen, fondos específicos a las or-

ganizaciones de mujeres con discapacidad y de niños y niñas con discapacidad, a fin de posibilitar su participación plena y efectiva en el proceso de redacción, elaboración y aplicación de leyes y políticas y en el marco de supervisión. (Observaciones Finales sobre Botswana, 2019)

### *El derecho a la participación es una obligación de cumplimiento inmediato*

Por último, no debe dejar de señalarse que, tal como lo entiende el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el derecho a participar es un derecho civil y político y por consiguiente, una obligación de cumplimiento inmediato, sin sujeción a ninguna forma de restricción presupuestaria, aplicable a los procesos de adopción de decisiones, implementación y seguimiento, en relación con la Convención. (O.G. N°7, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, párr. 28).

### **A MODO DE CONCLUSIÓN: LA TOMA DE CONCIENCIA.**

Sin ánimo de considerar el tema agotado, el escrito tuvo la intención de realizar un acercamiento al modo de materializar el ejercicio del derecho a la participación de niños y niñas con discapacidad. Pero, tal como ha quedado evidenciado, si las medidas adoptadas solo apuntan a los niños y las niñas con discapacidad, estaremos atendiendo solo una parte del problema.

El Comité sobre los derechos del niño y la niña ha expresado su preocupación por los enfoques paternalistas de la sociedad que restringen la expresión de las opiniones de los niños y las niñas, tanto en el ámbito de la familia, como en los foros públicos, lo que

les impide participar de manera significativa en los procesos públicos de toma de decisiones. (Observaciones Finales sobre Costa Rica, 2020, párr. 21).

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad también ha señalado esta cuestión, reconociéndola como un obstáculo para el efectivo goce de este derecho al expresar que para que la participación sea plena y efectiva, no basta con que los Estados garanticen los apoyos, sino que a ello deben sumarse una estrategia para generar una mirada no estigmatizante y hacer que estos niños y niñas se sientan seguras y respetadas cuando hablen en público. (O.G. N° 7, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, párr. 27).

La creación de programas sistemáticos de toma de conciencia que comprendan campañas en los medios de comunicación, la elaboración de programas de formación destinados a funcionarios y funcionarias estatales con el fin de erradicar los estereotipos discriminatorios arraigados en la sociedad, son también medidas que los Estados deben adoptar para lograr un efectivo goce del derecho a la participación. (O.G. N° 7, Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, párr. 27)

Si no se terminan de erradicar las barreras actitudinales que marginan y silencian a niños y niñas con discapacidad, su voz jamás será realmente escuchada. Y esta debe ser quizás, la tarea más compleja, pero de ningún modo, imposible.

## Agustina Ciancio



Soy Abogada por la Universidad Nacional de La Plata de Argentina, Maestranda en la Maestría de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de La Plata.

Actualmente, me desempeño como docente e investigadora del Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata y como Docente Adjunta de Derecho Internacional Público de la carrera de Abogacía de misma institución. Además, me desempeño como asesora en la Agencia Nacional de Discapacidad de la República Argentina.

He impartido diferentes seminarios y cursos sobre derechos humanos en el ámbito de la Universidad Nacional de La Plata y en espacios educativos para niños, niñas y adolescentes. He integrado el espacio de Clínicas Jurídicas de Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de La Plata. He trabajado en investigaciones en la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia y he realizado diversos trabajos en promoción de derechos humanos en ámbitos provinciales.

Recientemente he participado como ponente en el XI Congreso Latinoamericano de Niñez, Familia y Adolescencia.

## Bibliografía.

- BARNÁ, Agustín. “Convención Internacional de los Derechos del Niño. Hacia un abordaje desacralizador”. En KAIROS, Revista de Temas Sociales, Universidad de San Luis, 2012, ISSN 1514-9331.
- BELOFF, Mary. “Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la situación irregular: Un modelo para armar y otro para desarmar”. En Justicia y Derechos del Niño. Santiago de Chile, 1999, ISBN: 92-806-351-7.
- LLOBET, Valeria. “Las políticas sociales para la infancia, la psicología y el problema del reconocimiento”, en: Revista de investigaciones en Psicología. Instituto de Investigaciones en Psicología, Fac. Psicología, UBA, Buenos Aires, 2010.
- PALACIOS, Agustina. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo editorial CINCA, Madrid, 2008.
- Comité de los Derechos del Niño de la Organización de la Naciones Unidas. Observación General N° 12, el derecho del niño a ser escuchado, 2009.
- Comité de los Derechos del Niño de la Organización de la Naciones Unidas. Observación General N° 9, los derechos de los niños con discapacidad, 2006.
- Comité de los Derechos del Niño de la Organización de la Naciones Unidas. Observación general N° 19, sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño, 2016
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de la Naciones Unidas. Observación General N° 7 sobre la participación de las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan, en la aplicación y el seguimiento de la Convención, 2018.
- Comité de los Derechos del Niño de la Organización de la Naciones Unidas. Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de Botswana, 2019.
- Comité de los Derechos del Niño de la Organización de la Naciones Unidas. Observaciones finales sobre los informes periódicos quinto y sexto combinados de Costa Rica, 2020.



# Aproximación a la trata de adolescentes en Uruguay

## Herramientas para estudiar las representaciones sociales de las víctimas

Por Mag Psic. Soc. Luis Purtscher

### RESUMEN

El presente artículo propone una serie de herramientas articuladas, para estudiar las representaciones sociales de adolescentes víctimas de trata. A estos efectos se conceptualiza brevemente sobre las representaciones sociales y las expresiones que adopta la trata con fines de explotación sexual en Uruguay, se presentan las técnicas a utilizar y se avanza sobre los ejes de indagación.

Palabras clave: trata de adolescentes con fines de explotación sexual, representaciones sociales, técnicas y categorías.

### Yo era muy chica

Yo nací en Montevideo  
y crecí en el interior  
tengo 25 años y dos hijos  
recién a los 12 años  
conocí a mi madre  
me llevó con ella  
pero no para estar conmigo  
por conveniencia  
como mis hermanos son varones  
y yo la única mujer  
me vendió a un hombre  
que hizo conmigo lo que quiso  
me metió en una red de trata  
yo era muy chica

hay cosas que recuerdo y cosas que no  
es como meter los recuerdos en una  
cajita  
las pongo en una cajita para sobrevivir  
tengo miedo de estar sola  
cuando sos una mujer tratada  
perdés la noción del tiempo  
te llevan en una camioneta  
es como estar muerta  
no sabés donde estás  
te sentís muerta  
por dentro y por fuera  
como no poder respirar  
como que todos te tironean  
y vos no podés gritar  
no podés hablar  
no podés decir yo estoy acá  
y yo era la única mujer  
y yo era muy chica  
hoy soy mamá y no quiero que mi histo-  
ria se repita

65

Este relato, presentado en forma de etnopoésía<sup>1</sup>, breve y complejo, nos conecta con una historia que es a la vez la expresión particular de un problema social cotidianamente invisibilizado, no siempre comprendido y que atraviesa cruelmente la vida de las adolescentes víctimas de trata con fines de explotación sexual.

En su tránsito por diversas instituciones es-

<sup>1</sup> Este relato pertenece a la entrevista realizada a una joven víctima de trata y presentada en formato de etnopoésía. Esta es una forma alternativa de socializar los datos, y presentar el relato de otra manera, que puede recurrir a recursos poéticos y mediante ellos, lograr una mejor comunicación que la que ofrece un testimonio en prosa (Coffey, A y Atkinson, P., 2003)

tatales y otras organizaciones, esa invisibilización y corrimientos conceptuales, habitan esos espacios, las prácticas concretas de los técnicos y operadores en contacto con las situaciones, la elaboración de informes y la producción académica (salvo contados trabajos, que abordan el problema<sup>2</sup> desde diferentes disciplinas y enfoques) .

La trata es una producción social, una de las expresiones más crudas de las violencias objetivas (socioeconómicas y del lenguaje) y subjetivas (iek, 2013), una violación de los derechos humanos, la cristalización de relaciones de poder, dominación de género y generaciones y un delito cuya complejidad necesita de profundas reflexiones que sin dudas exceden las pretensiones individuales y los contenidos del presente trabajo.

66 Este artículo se centrará en una propuesta de aproximación a esta particular forma de violencia, en un intento de organizar ideas y colocar en discusión categorías que permitan actualizar el diseño de una herramienta para la identificación e interpretación de las representaciones sociales de las adolescentes víctimas de trata, con fines de explotación sexual.

Esta tarea se sustenta en la bibliografía sobre las representaciones sociales, la técnica de las trayectorias sociales, uno de los soportes de la sociología clínica (Gaulejac, 2013) mi tesis de maestría (Purtscher, 2019), los relatos de personas que padecieron el proceso de trata en su adolescencia y el de técnicos que trabajan en el abordaje de casos.

<sup>2</sup> Para ahondar en estos trabajos puede recurrirse a gonzales y Tuana (2011) Prego(2012, ), Prego y Tuana (2012) y Asociación civil El Paso (2020).

## ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE TRATA

La trata es una producción social, una violación de los derechos humanos, la expresión de relaciones de poder, dominación de género y generaciones y un delito cuya complejidad necesita de profundas reflexiones que sin dudas exceden las pretensiones individuales y los contenidos del presente trabajo. Pero aún en el marco de estas limitaciones, en la práctica se han podido identificar formas de imbricación entre los distintos tipos y modalidades de violencias, que se expresan en un continuo que se produce en los escenarios de la interseccionalidad, que atraviesa la vida de niñas, niños y adolescentes y hace estragos en su calidad de sujetos.

Es ilustrativo al respecto, conocer el importante crecimiento de situaciones identificadas cada año en oportunidad a los informes anuales de SIPIAV (2021) y CONAPEES (2021), y que permiten fortalecer la hipótesis del encadenamiento o continuos de violencia presentes en cada etapa del crecimiento.

De acuerdo a este último registro, la explotación sexual de niñas, niños y adolescentes llegó 494 situaciones, de las cuales 16<sup>3</sup> han sido identificadas como expresiones de trata, que ocurren en diversos departamentos del país, mayoritariamente en Montevideo, en edades que oscilan entre los 13 y 18 años, con prevalencia entre los 15 y 18, con vínculo institucional con INAU, el poder judicial (con pasajes por los juzgados penales y de familia) y denotando en algunos casos pasajes por clínicas de atención psiquiátrica.

El proyecto “Travesía”<sup>4</sup> aborda directamen-

<sup>3</sup> De acuerdo a los datos aportados por CONAPEES (Comité nacional para la erradicación de la explotación sexual de la infancia y adolescencia), a partir del registro que realizan los equipos itinerantes de las organizaciones civiles “ El Paso” y “Gurises unidos” en convenio con el Instituto del Niño y adolescente del Uruguay y el proyecto oficial “Travesía”

<sup>4</sup> El proyecto Travesía, ubicado en Montevideo, posee como objetivo genral la protección y ejercicio de derechos de niñas, niños y

te la mayoría de estos casos, y hace cuatro años ya se observaba en los relatos de las adolescentes atendidas, expresiones de operativas locales que encuadran en los verbos significantes utilizados para identificar el delito (ONU. 2000), en cuanto a la captación, el traslado y la recepción con fines de explotación sexual (Zina, 2018).

En su documento se señalaba que la captación o el enganche ocurre a través de figuras adultas en principio cercanas, que fingen ubicarse en un lugar de protección ofreciendo satisfacer las carencias de lo que no se posee ó acuerdos entre el arreglo familiar de origen y el proxeneta, a cambio de insumos pago de deudas o el hecho de sufrir amenazas directas por parte de los tratantes.

En cuanto al traslado se constató que se realizan en forma sistemática y con cambio de destinos con el triple efecto de alejar a la víctima de los espacios y agentes de protección, colocar la movilidad como una práctica cotidiana y con apariencia de libertad (ya que en muchas oportunidades son enviadas solas), para poder acudir a diferentes lugares (generalmente fiestas) a cambio de promesas o acuerdos, que además de ilegales, raramente se cumplen.

Se establecen así vínculos de dependencia inmediata, construida a partir de vínculos económicos o de protección, la entrega de dinero, celulares y dirección o directamente formas de manipulación, vinculadas generalmente a ofrecer más acceso a bienes materiales y mejor trato que en su arreglo familiar de origen.

En cuanto a la recepción y hospedaje se ha identificado la influencia ejercida de diversos modos, para que las adolescentes dejen sus adolescentes en situación de trata o de explotación sexual comercial mediante modalidades de atención integral.

lugares de referencia, así como provocar el alejamiento de los adultos que cuestionen o indaguen sobre sus prácticas, en un ciclo que incluye desde pernoctar en los lugares donde funciona una boca de venta de drogas hasta establecer una pareja ficta con el explotador, donde en circunstancias no claras comienzan a acudir otros adultos “amigos”, con el objetivo de obtener favores que incluyen la mayoría de las veces la explotación del cuerpo.

## **SOBRE LAS REPRESENTACIONES**

La teoría de las representaciones sociales desarrollada por Moscovici (1984) así como por otros autores y corrientes de re interpretación, conforman un espacio para repensar el tema y proponer miradas y prácticas alternativas. Para Denisse Jodelet (1984, p. 474):

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. Son una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal.

Como proceso de construcción de la realidad, las representaciones sociales se entienden desde sus dos facetas que son, a la vez, pensamiento constituido y constituyente e integran, construyen y a la vez reflejan lo real (Ibáñez, 1988).

Al decir de Weisz (2017) “La representación social puede ser dicha, pensada o actuada, y se expresa a través de gestos, palabras o

acciones. Lo representacional entonces, tiene repercusiones en la práctica, donde se produce y reproduce el mundo de la vida” (p.103).

Las representaciones sociales cumplen: a) funciones de saber, ya que permiten entender y explicar la realidad b) funciones identitarias en tanto ese saber se encuentra situado en personas y grupos en un espacio/tiempo históricamente determinado c) funciones de orientación en cuanto son guías para la acción y d) funciones justificadoras de posturas y comportamientos (Abric,2001).

La ubicación social de los agentes que participan es de fundamental importancia, ya que las representaciones sociales estarán teñidas con el sistema de valores y opiniones dominantes en esa colocación, y seleccionarán los contenidos sobre los cuales se funda la comunicación articulada y los orígenes de ese conocimiento para ese sujeto o grupo particular. Desde allí construirá sus miradas y prácticas.

## SOBRE LAS TÉCNICAS

A efectos de identificar los aspectos centrales de estos posicionamientos representacionales las técnicas cualitativas a utilizar son variadas y de diversos orígenes, pero entiendo de mayor utilidad para el diálogo con esta población triangular el análisis de las trayectorias sociales, las entrevistas en profundidad semi estructuradas, las cartas asociativas y los dibujos.

Las trayectorias sociales permiten “entender el recorrido entre la posición inicial y la posición adquirida” y las implicancias de la vivencia histórica de lo social, lo familiar y lo personal (Gaulejac, 2013) .Se trata de marcar tres líneas que respondan a cada uno de

estos aspectos e invitar a los participantes a señalar las instancias de mayor trascendencia y le permitan identificar los cambios, las decisiones, las conductas forzadas y las relaciones entre los ámbitos.

La entrevista en profundidad semi estructurada (Hernandez Sampieri, R., Ferrnandez , C. y Baptista, P., 2010).

La entrevista se desarrolla en torno a las categorías y en los ejes de análisis seleccionados para identificar el proceso de construcción de las representaciones sociales. A estos efectos se organiza una guía de bloques temáticos y preguntas. De acuerdo a la apertura y a la calidad lograda en la interrelación dialógica, se introducen nuevas interrogantes o se profundiza en algunos conceptos.

Las cartas asociativas (Abric, 2001) se implementan a partir de términos inductores<sup>5</sup>, se propone a los entrevistados realizar una segunda y tercera cadena de asociaciones, que recojan al menos tres términos, de modo de poder analizar a partir de los entrelazamientos significativos entre las imágenes, las palabras, los conceptos y los sentimientos que genera la trata, los entrelazamientos significativos en la totalidad de asociaciones.

### Los dibujos.

Se solicita a la entrevistadas que dibujen una víctima o una situación de trata, y estos trabajos ofrecen la posibilidad de identificar y triangular las representaciones sociales, ya que los grafos organizan distintos procesos a los que refiere la persona participante, articulando elementos simbólicos que representan su mirada sobre el objeto de estudio (Jiménez & Martínez, 2011). En algunos ca-

<sup>5</sup> En este caso los términos inductores utilizados serían : la trata es..., la trata se produce por..., las personas tratadas son...,llegan a las situaciones de trata por...,las personas no pueden salir de la trata porque,, las personas pueden salir de la trata porque...

Los ejes pueden ilustrar espacios de desarrollo, identificar actores participantes y a la vez, expresan aspectos de difícil verbalización, que son a la vez expresiones de elementos estructurados y organizados alrededor de “elementos o significaciones centrales que permiten identificar el contenido e hipotetizar sobre elementos centrales de la representación” (Abric, 2001, p. 58).

## LOS EJES DE INDAGACIÓN

Los ejes de indagación deben ser entendidos desde su articulación, nunca desde la fragmentación o compartimentación, ya que si bien su separación artificial es necesaria para el análisis, deben pensarse en permanente movimiento e interacciones que permean las configuraciones representacionales.

Los ejes, que son también formas de categorización, se complementan con las categorías relativas a la construcción del tiempo y el espacio, el cuerpo, la permanencia y el cambio en la situación de trata.

Siguiendo a Quiñones, Supervielle y Acosta (2017) se entenderá por categorías conceptualizantes un tipo específico de conceptos que en su recorrido por el proceso de investigación:

En la medida en que estas categorías toman sentido, describen un fenómeno desde una perspectiva (teórica). Y en la medida que dan lugar a una definición, tienen propiedades denominativas y descriptivas (Quiñones, Supervielle & Acosta, 2017, p.55)

Los constructos tradicionales de esta corriente fueron modificados en esta propuesta (aunque se mantienen algunos entendi-

dos como centrales), establecidos en los trabajos de la corriente procesual de las representaciones sociales de Moscovici y Jodelet (Cuevas, 2016): las condiciones de producción, el campo de información, el campo de la imagen y la representación. Se sustituyeron algunos ejes tradicionales y se los cambió por el análisis de las trayectorias sociales, la construcción del espacio real, el espacio virtual, la nominación, los sentimientos y emociones, la construcción del tiempo o los tiempos, la significación del cuerpo y los procesos de permanencia y cambio en las situaciones de trata.

Se entiende que su inclusión, permite profundizar el análisis de las narraciones y mayor cercanía al conocimiento respecto a las vivencias de las víctimas.

### Las trayectorias

Como referíamos más arriba al describir la técnica, aquí se explora el recorrido vital de la víctima haciendo hincapié en el trayecto trazado por la entrevistada en los ámbitos social, familiar y personal, señalando aquellos acontecimientos que representaron un giro, un alejamiento, un cambio de contexto, el inicio o la ruptura de nuevos vínculos, sucesos históricos/sociales con fuerza de acontecimiento significativo

### Las condiciones de producción

En este eje de producción de las representaciones sociales, se indaga sobre los aspectos de orden social básico, sexo, edad, formación, país o departamento de origen, integración de su arreglo familiar de pertenencia, el pasaje por la atención en instituciones, su relación con ellas, el tiempo transcurrido, el tipo de contacto y la identificación de referentes institucionales.

## La organización de la información

En el eje de información, se intenta explorar cómo organizan los sujetos su conocimiento acerca de la trata, qué procesos de selección siguieron, a partir de qué fuentes y cómo las integraron a su conocimiento, las comunicaciones establecidas, los saberes y creencias sobre el objeto de representación.

## Los agentes que intervienen y su interrelación

En este eje se trata de indagar las características de los agentes que intervienen en la producción del proceso de trata y qué papeles juegan en cada momento, así como las formas vinculares que adoptan.

## La representación e imágenes

El eje de la imagen y la representación es tal vez el más complejo y, a la vez, el más potente en su capacidad de identificar los significados que los sujetos asignan a la trata, a través de elementos de la cultura, creencias, mitos, imágenes, prejuicios, clasificaciones, frases, dichos de la vida cotidiana y construcciones del lenguaje constituyentes del sentido común.

## Las nominaciones

Este eje refiere a cómo se nombran y manifiestan que son nombradas las adolescentes que vivenciaron o viven el proceso de trata.

## Los sentimientos y emociones

El eje de sentimientos y emociones aborda aspectos productores de las representaciones sociales referidos a la construcción afectiva de las adolescentes entrevistadas.

## La construcción del tiempo

Este eje es central al momento de identificar las posibilidades analíticas que abre.

El planteo de Elias (2010) era negar una experiencia homogénea unitaria o lineal del tiempo en la historia, por lo que no existe una experiencia desprendida del “dónde y cuándo haya vivido” (p.17). Al aparecer como sustantivo, el tiempo carece de forma verbal, y toma la apariencia de existencia metahumana, independiente (Purtscher, 2019).

A partir de este autor, es que se identifican los conceptos de heterocronía para indicar el entrecruzamiento de los tiempos y el de *acronía*, “esa temporalidad sin tiempo”, llevando las representaciones no solo al momento en que se construyeron sino a la pluralidad de interrelaciones sociales presentes en ese momento (García, 2014, p. 346).

Es interés para la construcción de esta herramienta conectar los contenidos de las representaciones sociales a las interrelaciones significativas con otros actores –con quiénes, dónde, cuándo, por qué y para qué–, que permitan dar unidad a una tetradimensión tiempo, espacio, interrelación y representación social.

Para esa herramienta fundamental comprender cómo han sido vividas por las víctimas cada una de las etapas del proceso de trata, en qué momento sienten que “perdieron” o les “robaron el tiempo”.

## La construcción del espacio real

Así como el tiempo, el espacio también es constituido dinámicamente e intersubjetivamente en la construcción de significados asignados en un contexto sociohistórico determinado.

El espacio es más que el territorio entendido como un lugar estático, más complejo que los lugares, los espacios y los flujos, es el proceso de desterritorización y territorialización (Deleuze & Guattari, 1988), dejar y volver a construir un lugar.

Análogamente, y en particular para la trata por las significaciones otorgadas a los espacios tránsito y explotación, también podemos hablar de heteroespacio para dar cuenta de la trama de espacios y convivencia de espacios, como del espacio no material y la existencia de los “no lugares” (sin entenderlos en la conceptualización de Augé, (2014) en un sentido estricto, de espacio transitorio y de anonimato, sino como aquel lugar sin referencias y sin significación construida por el sujeto.

#### La construcción del espacio virtual

Este eje adquiere relevancia en tanto el tiempo que materialmente se le dedica, las posibilidades de comunicación que abre, el carácter anónimo o ficticio que puede adoptar, la variedad de identidades con las que pueden realizarse las interacciones, su funcionamiento como vidriera de imágenes, campo de transacción y de propuestas, se ha constituido en un escenario ineludible al momento de facilitar las situaciones de explotación y trata, y por ende en espacio de análisis.

#### La significación del cuerpo

El cuerpo es una construcción significativa y relacional, “es la interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico” (Le Breton, 2002, p. 97).

El cuerpo da cuenta de sus vivencias, de lo social. El cuerpo como unidad, como objeto de transformaciones, como espacio des-

cuartizado, como suma de partes, como cartografía de orificios, posee significaciones socio-históricas, de clase, de posición y de oposición de valores disímiles en distintas geografías. En este estudio, interesa conocer cuáles son los significados atribuidos al cuerpo tratado, comercializado, explotado.

La posesión de los cuerpos es la mercancía en la disputa por las ganancias en el mercado del sexo, y es también es el lugar donde marcar los mensajes de omnipotencia, de apropiación, de su explotación, de su muerte y de su anuncio público (Segato, 2016).

#### Los factores de permanencia y cambio en las situaciones de trata

La permanencia en la situación de trata pretende abarcar conceptualmente los motivos y mecanismos de sujeción que las adolescentes identifiquen en el proceso de trata. El cambio en la situación, se aproxima a la identificación de las interseccionalidades de resistencia, de las fortalezas que poseen, las negativas resistencias que oponen, los apoyos que encuentran para conocer su situación y las posibilidades de liberarse de la explotación.

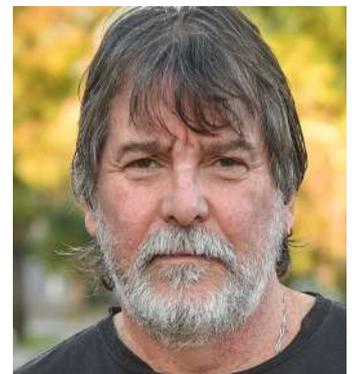
71

## A MODO DE FINAL

Socializar estas herramientas posee por finalidad invitar a investigar las representaciones sociales de adolescentes víctimas de trata, desde la convicción que debemos conocer aquello que puede conformar un obstáculo para el cambio y ser parte de su transformación, desde la proximidad y la escucha.

Integrar investigación e intervención se constituye entonces en una estrategia para fortalecer abordajes realmente integrales, que acompañen a las víctimas en el proceso de resignificación del horror sufrido y logren cambiar su vida, para que esas historias no se repitan.

72



Luis Eduardo Purtscher Bachini

Licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Sociales y Magíster en Psicología Social por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Docente en secundaria, institutos de Formación Docente y Normal e Instituto de Formación de educadores sociales. Investigador en explotación sexual y trata de personas.

Presidente del comité nacional para la erradicación de la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes.

## Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. México: Cultura Libre.
- Asociación civil “El paso” (2020). Dueños de personas y personas con dueño. Montevideo. Unión Europea
- Augé, M. (2014). El antropólogo y el mundo global. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Conapees (2021) Memoria Anual Conapees. Rescatado de: inau.gub.uy
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. Cultura y representaciones sociales. 11 (21), 109-140. Recuperado de <http://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/333/584>
- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Antioquía. Universidad de Antioquía.
- De Gaulejac, V. (2013). Neurosis de clase. Buenos Aires; Nuevo extremo.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1988). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Valencia: Pre-textos.
- Elias, N. (2013). Sobre el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, D. & Tuana, A. (2012). Diagnóstico Regional. En Reunión de Ministras y Altas Autoridades de la Mujer del Mercosur (RMAAM) (2012). La trata de mujeres con fines de explotación sexual en el Mercosur (pp. 11-82). Buenos Aires, Brasilia, Asunción, Montevideo: Mercosur.
- Hernandez, R, Fernandez, R y Baptista, P.(2010) Metodología de la investigación México: McGrawHill.
- Ibáñez, T. (1988). Ideologías de la vida cotidiana. Barcelona: Sedai.
- Jiménez, C. & Martínez, Y. (2011). Visiones y representaciones de estudiantes a través del dibujo. Revista Mexicana de orientación educativa, 8(21), 24-31. Recuperado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-75272011000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-75272011000200004)
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (ed.) Psicología social II (469-494). Barcelona: Paidós.
- Le Breton, D. (2002). La sociología del cuerpo. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moscovici, S. (ed.) (1984). Psicología social II. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2000). Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional. Palermo: ONU.
- Prego, C. (2012). Diagnóstico Nacional: Uruguay. En Reunión de Ministras y Altas Autoridades de la Mujer del Mercosur (RMAAM) (2012). La trata de mujeres con fines de explotación sexual en el Mercosur (pp. 99-102). Buenos Aires, Brasilia, Asunción, Montevideo: Mercosur.
- Prego, C. & Tuana, A. (2012). Trata de mujeres, niñas, niños y adolescentes con fines de explotación sexual comercial. Montevideo: Rucvds.
- Purtscher, L. (2019.). El viaje de las mujeres grises: representaciones sociales acerca de la trata de personas con fines de explotación sexual. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Recuperado de: Colibri: El viaje de las mujeres grises: representaciones sociales acerca de la trata de personas con fines de explotación sexual ([udelar.edu.uy](http://udelar.edu.uy))
- Quiñones, M., Supervielle, M. & Acosta, M. (2017). Introducción a la sociología cualitativa. Fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis. Montevideo: FCS-Udelar.
- SIPIAV, (2022) Informe de Gestión 2021. Rescatado de : inau .gub.uy
- Segato, R. (2016). La guerra contra las mujeres. Madrid: Traficantes de sueños.
- Tuana, A. (2018) Trata sexual en Uruguay. Montevideo: CM Impresos.
- Weisz, C. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. Rev. Ces. Psicol., 10 (1), 99-108.
- Zina, T. (2018) La trata (in)visible., en. Violencias:, una mirada desde las políticas de infancia y adolescencia. Montevideo. Instituto del niño y adolescente del Uruguay
- Zizek, S. (2013). Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales. Buenos Aires: Paidós.

iin 