



Boletín 14  
**infancia**  
Diciembre 2022



OEA | Más derechos para más gente

Luis Almagro  
Secretario General - OEA

Néstor Méndez  
Secretario General Adjunto - OEA

Teresa Martinez  
Presidenta - Consejo Directivo del IIN

Pablo Abdala  
Vicepresidente - 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 2022





*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

<b>Prólogo.....</b>	<b>9</b>
Por Víctor Giorgi	
<b>Antecedentes y los inicios del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes (1916- 1948).....</b>	<b>13</b>
Por Facundo Alvarez y Laura Osta	
<b>Notas sobre la paternidad a edades tempranas en la pobreza urbana de Montevideo. Cuidados y ética sexual.....</b>	<b>23</b>
Por Dra. Mónica De Martino Bermúdez	
<b>Remirar, repensar y reconstruir una educación para una sociedad más humana y feliz.....</b>	<b>35</b>
Por María Victoria Peralta Espinosa	
<b>Mecanismos para el Financiamiento y Herramientas de Rendición de Cuentas.....</b>	<b>53</b>
Por Irasema Dilián Magaña Muñoz	
<b>Los derechos de niñas y niños como deberes estatales de prestación.....</b>	<b>65</b>
Por Mary Beloff	
<b>Naturaleza Abrazando Culturas: Una propuesta de educación inicial para el desarrollo sustentable.....</b>	<b>75</b>
Por Alfredo Tinajero	
<b>Reflexiones en torno al derecho de los niños, niñas y adolescentes a la tutela judicial efectiva en la República de Panamá.....</b>	<b>87</b>
Por Rosaría Correa Pulice	
<b>Infancia y adolescencia migrante viajando sin acompañamiento.....</b>	<b>97</b>
Por Chantal Lucero-Vargas	
<b>Dinámicas complejas de Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes y desafíos encarnados para la acción conjunta.....</b>	<b>103</b>
Por M. Belen Ortega-Senet	
<b>Concepciones de adolescencia y participación en discursos de actores/as educativos/as adultos.....</b>	<b>113</b>
Por Noelia Bonaudi Fojo	
<b>Autores.....</b>	<b>121</b>



# Prólogo

*Por Víctor Giorgi*

Una vez más- como sucede en cada semestre desde hace siete años- tengo el gusto de presentar un nuevo número del Boletín IINfancia. Durante las 14 ediciones hemos procurado mantener la continuidad y la identidad de esta publicación institucional inspirada en un mandato fundacional del Instituto. Pero esta identidad no puede llevarnos a desconocer las singularidades que cada volumen tiene y adquiere en relación al contexto regional e institucional.

La originalidad de los artículos y sus contenidos, los perfiles, nacionalidades y campos disciplinarios de sus autores, las formas en que la publicación dialoga con los acontecimientos del contexto regional y las circunstancias institucionales en que se produce y publica hacen que ningún volumen sea igual al otro.

Desde la Dirección General del IIN, a partir del 2015 y en base al análisis de la experiencia del boletín editado en forma discontinua tras la fundación del Instituto en 1927, consideramos de relevancia que el IIN contará con una publicación periódica en la cual desde diferentes enfoques y miradas se iluminaran distintas aristas de la compleja temática de la niñez, la adolescencia y sus derechos en las Américas. Esto implicó pensar una nueva estructura y autoimponernos criterios y normas de publicación que habilitaran el intercambio entre diferentes actores: académicos, gestores de política, técnicos, operadores.

9

Se retoma así el mandato expresado en el estatuto aprobado en el acto fundacional realizado el 9 de junio de 1927: “El instituto tendrá una publicación oficial, que se titulará: Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia... 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.

Mantener el espíritu original de la publicación implicaba realizar un conjunto de cambios, adecuaciones y redefiniciones acordes a lo que son las publicaciones académicas en estos inicios del Siglo XXI . Ya no se trata de informar hechos, eventos que se difunden por múltiples medios, la distribución a nivel regional requería formatos digitales, y la diversidad de vías de acceso a producciones académicas que hoy existen imponía la originalidad de los artículos como requisito para que la iniciativa tuviese sentido. A su vez estas condiciones exigían esfuerzo y colaboración activa de un conjunto de potenciales autores, a la necesaria calidad de la producción se debía sumar cierta cantidad para hacer posible la periodicidad.

El compromiso fue editar dos volúmenes al año coincidiendo con fechas sumamente significativas para la niñez: 9 de junio aniversario de la fundación del IIN y declarado Día de la Niñez y la adolescencia de las Américas por la OEA; y el 20 de noviembre celebrando la aprobación de la Convención de los derechos del niño por parte de las Naciones Unidas

Como sucede con muchas de las metas que nos planteamos en nuestros emprendimientos, el miedo a no poder sostener la autoexigencia estuvo siempre presente, pero no como obstáculo sino como desafío que nos permitió en estos siete años publicar 14 números como nos lo habíamos propuesto. En ellos se recogen más de 120 artículos, con autores de 19 países de las más variadas formaciones e inserciones prácticas. Una amplia diversidad de miradas articuladas en torno al eje de la perspectiva de derechos.

Este décimo cuarto volumen mantiene esas características. Contiene 10 artículos sobre variadas temáticas y autorías de diferente perfil.

Sin desmedro de ninguno de los aportes, destacamos los artículos de las dos colegas de la región designadas como integrantes del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas: la Dra. Mary Beloff (Argentina); y la Dra. Rosaria Correa (Panamá) con quienes el IIN tendrá una fluida e intensa relación de trabajo durante los próximos años.

Para finalizar quiero compartir el hecho de que este es el último boletín que prologo desde el lugar de Director General, para el próximo, previsto para junio 2023 ya será otra persona quien tendrá la responsabilidad de conducir el IIN y de garantizar la continuidad de esta publicación y prologar cada volumen.

10

A todos quienes hicieron posibles estos 14 volúmenes: académicos, técnicos de los Estados, Sociedad Civil, operadores de diferentes inserciones, también a los lectores que dieron sentido a este esfuerzo y promovieron el debate, el diálogo, la revisión de los textos desde sus respectivas prácticas, a todos ellos nuestro agradecimiento

Trabajar por y con la niñez y la adolescencia en América, la región más desigual y violenta del planeta requiere una retroalimentación teórica permanente, que ayude a pensar y mejorar nuestras prácticas, a descubrir nuevas facetas de esa realidad plagada de vulneraciones y pobreza, pero también de potencialidades a veces desconocidas.

La recuperación del Boletín IINfancia, y su continuidad pretende ser un modesto aporte a ese desafío.



Víctor Giorgi  
Director General - IIN-OEA





# Antecedentes y los inicios del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes (1916-1948)

Por Facundo Alvarez y Laura Osta

Este artículo de corte descriptivo, trata sobre los antecedentes y primeros tiempos del Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescentes. Este trabajo opera como primer avance de un proceso de investigación que se está realizando con el objetivo de redactar una historia del Instituto, iniciativa propuesta por su actual Director Victor Giorgi.

Uruguay desde finales del siglo XIX se había insertado en un proceso de economía capitalista impulsando la modernización político-económica del Uruguay. Estos emergentes habilitaron a las autoridades educativas a planificar la escolarización y alfabetización obligatoria, gratuita, laica, gradual y mixta, en su mayoría de hijos de inmigrantes (Espiga, 2015). A su vez, otras instituciones cumplieron un papel similar como el Asilo de Expósitos y Huérfanos (1875), la Escuela de Artes y Oficios (1879), el Consejo de Protección de Menores (1911), la Colonia Educacional de Varones (1912), hoy colonia Berro, que se orientaron hacia otras infancias: los “menores” que no tuvieron acceso a la educación común. Las diferentes miradas sobre la infancia dio lugar a una incipiente clasificación social: infancia abandonada, los menores tutelados, los escolares, los que trabajan, los que están en la calle, los hijos de los sectores populares, entre otros.

Poco a poco el Estado comienza a generar algunos procesos de “reclutamiento” de ni-

ños, niñas y jóvenes, con el objetivo de sacarlos de los espacios de socialización de los adultos y de la calle. La calle, como lo plantea el historiador francés Philippe Ariès, era vista por los adultos como un sinónimo de “inseguridad física, indisciplina moral y, en términos generales, de aprendizaje de la delincuencia [...]”<sup>1</sup>

En un estado moderno, donde su gran mayoría era extranjera, se busca escolarizar a esa infancia, formando al “niño escolar” (Escolano, 2006) bajo un parámetro político e higienista. La escuela pública fue el medio que permitió aprehender e implementar nuevas prácticas sociales, así como configurar nociones cívicas y modelos de salud: niño-sano, moral-sana, salud-trabajo afín a un determinado modelo de familia.

A partir del año 1925 comienza a redactarse lo que sería el Código del Niño, en este contexto también se había aprobado por parte del Senado la creación del Instituto Internacional Americano de Protección a la infancia, antecedente directo de lo que en 1927 será el Instituto Interamericano del Niño (IIN).

En Uruguay se venía dando una coyuntura médico-higienista favorable para la creación de lo que fue el IIN, en 1915 el Dr. Luis Morquio había fundado la Sociedad Uruguaya de Pediatría, cuyo interés principal, como se destaca en su discurso inaugural establecía : “el estudio de las enfermedades de la infan-

<sup>1</sup>Ariès, P. *Ensayos de la Memoria* 1943-1983. Santa Fe de Bogotá, Colombia, Editorial Norma, 1995, p. 297

cia y... el niño como parte de nuestra preocupación intelectual y profesional”<sup>2</sup>

Durante las primeras etapas de la creación del IIN se perciben algunos ejes conceptuales que fueron atravesando cada uno de los períodos desarrollados. Entre ellos observamos cambios en la identidad del IIN. En un primer momento se define un claro interés académico reflejado en el afán de promover los Congresos Panamericanos del Niño y en las publicaciones del Boletín del IIN. Dentro de los temas de mayor interés promovidos, tanto en los Congresos como en el Boletín, son los de carácter médico-pediátricos vinculados a la primera infancia, sobre todo aquellos de prevención de la mortalidad infantil, amamantamiento materno, artificial y de nodrizas, profilaxia, impregnados por políticas y acciones higienistas que influyeron en esta generación de médicos<sup>3</sup>.

- 14 A partir de la década del ‘30, las preocupaciones de la infancia se centran en aspectos sociales y morales, incorporándose a los temas médicos ya planteados desde los inicios. El propio IIN vio con preocupación la influencia de los factores sociales que incidían directamente en el desarrollo de las infancias “sanas y saludables”. En ese sentido, las memorias escritas por su presidente Roberto Berro materializaba este cambio señalando cuáles eran sus intereses principales: “preocupaciones por los factores sociales que inciden en la vida del niño sobrepasando tal vez al problema sanitario”<sup>4</sup>. Hacia finales de este primer período, se profundizó en la for-

2 Datos extraídos de: Portillo, J. “Nuestra Historia”. <https://www.sup.org.uy/nuestra-historia/>

3 Sobre estas temáticas ver: Duffau, N. *Historia de la locura en Uruguay (1860-1911) Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental*, Montevideo: CSIC, 2017. Barrán, J. *Biología, medicina y eugenesia*, España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1999. Osta, L.; Espiga, S., “Maternidad, medicina e higienismo en los manuales médicos. Montevideo, segunda mitad del siglo XIX”, en *Bilros, Historia, sociedad y cultura*, vol. 6, núm. 13, pp. 102-119, 2008.

4 Memoria correspondiente al año 1949 presentada al Consejo Internacional por el Director Dr. Roberto Berro. Instituto Internacional Americano de Protección a la infancia. Montevideo, 1950. p. 8.

mación profesional de las escuelas de Servicio Social.

El concepto de la infancia “moralmente abandonada” planteado por el diputado Washington Beltrán (1910) y por Roberto Berro (1930), reflejaba una línea de cuidados no solo en lo material sino también en lo moral, inquietudes que nacían del Estado y de las instituciones por las familias, y si éstas no existían el Estado debía suplirlas <sup>5</sup>

En este mismo período, hubo una preocupación por parte de los Estados Americanos cada vez mayor por la unidad, lo que redundaría en un mayor beneficio para el desarrollo de las infancias. Estos intereses se reflejan en los numerosos congresos Americanos o Panamericanos que se desarrollan en la primera mitad del siglo XX, buscando acordar y dialogar sobre temas fundamentales como la salud y los derechos de la infancia y las mujeres.

A partir de este contexto histórico discursivo de la niñez uruguaya, es que se recepcionará la idea de la conformación de un Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, proceso que fue reflejado en las actas y discusiones de los Congresos Americanos del Niño.

## HACIA LA DEFINICIÓN DEL INSTITUTO: EL TRABAJO EN LOS PRIMEROS CUATRO CONGRESOS AMERICANOS DEL NIÑO

Los Congresos Panamericanos del Niño – CPN– se inician en el año 1916 y responden a la concepción de infancia de las primeras décadas del siglo XX: los niños eran depositarios de la confianza en la evolución y en el progreso de las sociedades. Como moldea-

5 Beltrán, W., *Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil. Artículos periodísticos y discursos*, Montevideo, Cámara de Representantes, [1ed. 1910], 1990, pp. 54-58. Berro, R., “Los niños abandonados”, en MORQUIO, Luis, Conferencias, Tomo I, Montevideo: Impresora Uruguaya, 1930, p. 233

bles, flexibles y perfectibles, las infancias fueron objeto de distintos saberes que intervinieron en su desarrollo. La infancia estuvo atravesada por distintas representaciones y que tuvieron como objetivo problematizar algunos saberes consolidados y reflexionar en torno a las nuevas posibilidades de la modernidad. En ese contexto, los CPN ofrecieron una rica instancia de encuentro de reflexión e intercambio, pero también de consolidar y direccionar líneas de actuación hacia los distintos estados americanos. Según Netto Nunes, los Congresos son encuentros de carácter científico, político, de carácter internacional, que tuvieron el objetivo de crear un circuito internacional y regional, de cooperación, circulación de ideas y de exposición de experiencias<sup>6</sup>. En palabras de Soledad Rojas, los CPN permitieron materializar las discusiones entre los distintos grupos y, finalmente, la cuestión de la infancia se abordó de forma “autónoma y transversal”. Por otra parte, estos espacios emergieron como el primer foro con afanes de transformar las realidades de las infancias de la región<sup>7</sup>.

El Primer Congreso se desarrolló en Buenos Aires en 1916 con motivo de la celebración de su primer centenario de la independencia. El comité organizador estuvo presidido por Julieta Lanteri<sup>8</sup>, por Alicia Moreau<sup>9</sup> como secretaria y constaba de las siguientes secciones: derecho, higiene, psicología, educa-

ción, asistencia a la madre y al niño, sociología y legislación industrial. La delegación uruguaya estuvo integrada por Paulina Luisi como presidenta, Luis Morquío y Ricardo Vecino como vicepresidentes y Atilio Narancio como secretario general, entre otros<sup>10</sup>. Los y las expositoras fueron: Ana Bruzzone y su trabajo sobre los Sordo-mudos el vínculo con la escuela; Atilio Narancio con su estudio sobre la higiene en el embarazo y la primera infancia; Paulina Luisi presentó su trabajo sobre la educación sexual y la necesidad de la enseñanza de la higiene y de la moral. Sebastián Rodríguez, por su parte, presentó su estudio sobre los concursos de lactantes; y finalmente, el Cuerpo médico escolar presentó su memoria anual<sup>11</sup>.

El Segundo Congreso se llevó a cabo en Montevideo en mayo de 1919. Esta instancia es de vital importancia porque fue allí cuando Luis Morquío, presidente del Comité Ejecutivo, presentó el primer proyecto del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia –que entonces se llamaría Oficina Internacional de Protección a la Infancia–. Esta institución intergubernamental con carácter intrarregional e internacional, relacionada a los temas de la infancia es la más antigua del mundo que aún existe<sup>12</sup>. En sesión plenaria especial, Morquío refería a que esta institución sería el centro de estudio, de acción y de propaganda de todas las cuestiones referentes al niño<sup>13</sup>. La conclusión del congreso, en ese sentido, fue la de encargar al gobierno de Uruguay para que solicite a la Asamblea Legislativa la sanción de una ley que sancione la creación el Instituto<sup>14</sup>.

6 Netto Nunes, Eduardo, “A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948”, Tesis presentada al Programa de Posgrado en Historia Social del Departamento de Historia, de Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo, para la obtención del título de Doctor en Historia, San Pablo, 2011, pp. 25-28.

7 Rojas, Soledad, “La protección de la infancia en América: una problematización histórica del presente. El caso del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (1916-1989). Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras, 2017, p. 95.

8 Médica, fue presidenta de la Liga para los Derechos de la Mujer y del Niño. Presidió, además, el Comité Ejecutivo del Primer Congreso Nacional del Niño.

9 Médica, fue profesora del Liceo Nacional de Señoritas y de la Escuela Comercial de Mujeres y Directora de “Humanidad nueva”, revista socialista internacional.

10 “Primer Congreso Americano del Niño”, 5to. Boletín, Buenos Aires, Escoffier Caracciolo y Cía, 1916, pp. 49, 50.

11 “Primer Congreso Americano del Niño”, ob. cit., p. 71.

12 Netto Nunes, Eduardo, “A infância como portadora do futuro”, ob. cit., p. 31.

13 “Segundo Congreso Americano del niño”, tomo primero, Montevideo, Peña Hermanos, 1919, p. 155.

14 “II Congreso Americano del Niño”, Washington, Unión Panamericana, 1950, p. 33.

El congreso se desarrolló durante una semana, las sesiones tuvieron lugar en el Palacio del Ateneo y se llevaron a cabo, también, otras actividades como visitas a centros e instituciones relacionadas con la infancia y la maternidad, actividades deportivas al aire libre, etc<sup>15</sup>. Las secciones temáticas fueron: medicina, higiene y asistencia, enseñanza, sociología y legislación<sup>16</sup>.

El Tercer Congreso fue en Río de Janeiro en 1922. Las secciones temáticas se mantuvieron incambiadas y se continuaron profundizando los lazos latinoamericanos a través de un fuerte llamado a la unidad. Así, el Doctor Benito Soria, delegado oficial por Argentina, señalaba que “venimos con nuestra alma de latinos y nuestro corazón de hermanos siendo portadores de los mismos ideales y compartiendo los mismos sentimientos.”<sup>17</sup> Por otra parte, las acciones tendientes a la creación del Instituto quedaron en suspenso. De todos modos, fueron aprobadas algunas propuestas generales: crear una oficina que ahora se ubicaría en Río de Janeiro con el objetivo de “centralizar y clasificar” datos de interés para el niño y su defensa<sup>18</sup>. El delegado por Uruguay, el Doctor Escardó, fue interpelado pero “no pudo dar una contestación definitiva, pero haciendo saber que los trabajos estaban bien encaminadas, y que el gobierno del Uruguay tiene el mejor deseo de realizar la oficina.”<sup>19</sup>

Finalmente, el Cuarto Congreso tuvo lugar en Santiago de Chile en el año 1925 y es importante porque se produjo definitivamente la sanción de la Oficina y de sus estatutos. Este

15 “Segundo Congreso Americano del niño”, ob. cit., pp. 62, 63.

16 “Segundo Congreso Americano del niño”, ob. cit., pp. 223-231

17 Terceiro Congresso Americano da Criança, Tomo 1, Río de Janeiro, Imprenta Nacional, 1924, p. 69.

18 Netto, Nunes, E., “La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)”, en: Jackson, Elena; Sosenski, Susana (eds.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM, 2012, p. 284.

19 Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, Antecedentes, Montevideo, s/e, 1925, p. 10

proyecto, presentado por el delegado uruguayo Luis Morquio, fue aprobado íntegramente. Solamente, tuvo algunas pequeñas modificaciones, como el cambió el nombre, pasándose a llamar Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia. Luego, cabe destacar que se retomó parte del trabajo realizado por la Comisión de Río de Janeiro en 1922 y se decretó que el Instituto fuera una organización simple en el que los distintos países se adhieran y la sostengan económicamente. Se apuntó a que fuera un organismo de estudio y de trabajo que acumule información y la ponga al servicio de los distintos países para que elaboren políticas destinadas al bienestar de la infancia<sup>20</sup>.

Este proyecto toma en cuenta los aportes generados en 1921 en el II Congreso de Protección y Asistencia a la Infancia llevado a cabo en Bruselas, donde se votó la creación de la Asociación Internacional de Protección a la Infancia así como la creación de un boletín. La moción se aprobó con 28 votos favorables –entre ellos el de Uruguay– y cuatro en contra.

En 1923, desde la fundación *Save The Children*<sup>21</sup> en conjunto con la Unión Internacional de Auxilio al Niño, surge la idea de formular la Declaración de Derechos del Niño. Acción que se concretó en 1924 en Ginebra.

En 1924, el gobierno uruguayo, apoyando el compromiso que el país había asumido en 1919 de crear un Instituto Internacional del

20 Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, *Antecedentes*, ob. cit., pp. 13, 14.

21 Organización no gubernamental creada en 1919 en Londres con el objetivo de trabajar por los derechos de la niñez. Eglantyne Jebb, su fundadora, ha sido una persona clave en la historia de la construcción de un sistema internacional de protección de la niñez y de la Unión Internacional de Auxilio al Niño (1920). Esta pacifista y activista social de Gran Bretaña formuló y promovió la idea de la Declaración de los Derechos del Niño, que fue luego reconocida y adoptada por la Sociedad de Naciones como la primera Declaración a favor de este grupo: Declaración de los Derechos del Niño (o Declaración de Ginebra), el 24 de septiembre de 1924. Datos extraídos de: <http://novedades.iinadmin.com/iin-felicita-a-save-the-children-por-su-100-aniversario/>.

Niño<sup>22</sup>, emitió un decreto de ley a través del Ministerio de Instrucción Pública. Dicho decreto, aprobado el 24 de julio, establecía la creación de una Oficina Internacional Americana del Niño, para que sea sometida su reglamentación en el IV Congreso Panamericano del Niño desarrollado en Santiago de Chile. En este IV Congreso se formalizó la creación de un Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia y se acordó también que la sede sea fijada en Montevideo. En esa fecha, el Instituto quedó formalmente constituido.

En síntesis, en el seno de los primeros cuatro congresos se gestó la creación del Instituto, que quedó finalmente instalado en 1927 con sede en Montevideo<sup>23</sup>. En este breve resumen, se intentó sintetizar cómo se gestó la creación de este organismo, quiénes fueron las y los actores involucrados, cómo se produjeron los intercambios y cuáles fueron las ideas inspiradoras en esos primeros momentos de definición.

## LA IDENTIDAD DEL INSTITUTO, LAS IDEAS RECTORAS

En la conformación y puesta en marcha del Instituto se observan al menos cinco períodos que se podrían reflejar en líneas cronológicas: de 1927 a 1948, de 1949 a 1964, de 1965 a 1988, de 1989 al 2000 y el período que corresponde al siglo XXI.

Un movimiento integral de protección a la infancia con carácter latinoamericano obligó, ne-

cesariamente hacia la creación de lenguajes comunes. Las infancias venían siendo objeto de diversas disputas y arena de algunas discusiones. En definitiva, esos noveles esfuerzos tratan de traducir experiencias disímiles con asidero en las realidades locales, proyectadas a nivel latinoamericano, en el que intervinieron y congeniaron frentes sociales, disciplinarios, profesionales y políticos. Siguiendo a Soledad Rojas, existen tres frentes importantes que configuraron las corrientes de interés y que nutrieron a las cuestiones previas a la conformación del instituto como tal: las feministas del Cono Sur, las asistentes sociales estadounidenses y los médicos latinoamericanos, fundamentalmente médicos pediatras e higienistas<sup>24</sup>.

Así por ejemplo, las feministas abogaron para que el instituto atienda las necesidades creadas en torno al binomio madre-hijo. Sus objetivos pasaban por expandir los derechos de la mujer. El movimiento se transformó en una pieza clave para el surgimiento del instituto. En paralelo, trabajadoras sociales estadounidenses comenzaron a defender principios feministas, aunque en ocasiones, se mantuvieron en concordancia con la perspectiva masculina. Por su parte, los médicos higienistas promovieron reformas en torno a la familia con foco en el niño<sup>25</sup>.

Los temas que estuvieron sobre la mesa tienen que ver, en general, con la asistencia a la infancia. En los primeros congresos, la conceptualización de la infancia, la asistencia social, el desarrollo de la categoría de "infancia abandonada", la profesionalización de las instituciones de atención a la infancia, fueron los que estuvieron presentes en la discusión<sup>26</sup>. Este momento fue fundamental, dejando sentadas las bases de un período

24 Rojas, "La protección de la infancia en América", ob. cit., pp. 75-78.

25 Ídem.

26 Netto Nunes, Eduardo, "A infância como portadora do futuro", ob. cit., p. 66.

“pre fundacional” del instituto. A partir de allí, se vehiculizó la integración de los distintos países y se pusieron en práctica las diferentes actividades que integraron los momentos iniciáticos y la identidad del Instituto.

Con respecto a las características de este primer período, siguiendo con Soledad Rojas, el período que va desde 1927 a 1948 se caracterizó por ser “autónomo”, aludiendo a su relación con organismos internacionales, ya que a partir de 1948 pasará a formar parte de la OEA<sup>27</sup>.

Los principales temas de interés que persiguió el Instituto desde su primera década de existencia fueron temas vinculados a la salud infantil. Este perfil, respondía a la formación profesional de sus primeros directivos. El Dr. Roberto Berro en sus memorias de 1936 señalaba entre las distintas publicaciones que se habían hecho desde el instituto, poniendo

18 énfasis en los temas guías de ese período:

Se publicó y comentó el resultado de la encuesta sobre raquitismo, iniciada por el Dr. Morquio, y además se trataron temas de carácter médico, médico-social, higiénico, legal, de servicio social, educacional, vocacional, sobre reformatorios, sobre arquitectura de establecimientos para menores, etc.<sup>28</sup>

En el año 1939 la línea temática continuaba focalizándose en temas médico-sociales, las Memorias de 1939 señalan como temas de interés la delincuencia, la higiene, la legislación, la medicina social, la pediatría, la protección a la infancia y el servicio social<sup>29</sup>.

Ya en 1948, año en que se incorpora el Ins-

27 Rojas, “La protección de la infancia en América”, ob. cit., p. 117  
28 Memoria correspondiente al año 1936 presentada al Consejo Internacional por el Director Dr. Roberto Berro. Instituto Internacional Americano de protección a la infancia. Montevideo 1936. P. 6.  
29 Cfr. Memoria correspondiente al año 1939 presentada al Consejo Internacional por el Director D. Roberto Berro. Instituto Internacional Americano de protección a la infancia. Montevideo 1939, p. 10.



tituto como parte de la OEA, los intereses se amplían hacia temas de nutrición infantil, entre otros. En las memorias de ese año, señalan que fue enviado a alguien para capacitarse en Chile en el área de nutrición infantil. Solo por citar uno de los esfuerzos del instituto por atacar estos problemas, mencionamos el viaje que Delia Massone había realizado a Chile para asistir a un curso de dietista bajo los auspicios del Departamento de Salud.”<sup>30</sup>

## PALABRAS FINALES

Estas reflexiones resumieron brevemente los primeros momentos del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. Rastrear los orígenes de una institución centenaria resulta una tarea para nada sencilla. Si bien la iniciativa de la conformación de este organismo surge desde Luis Morquio, lo cierto es que desde, por lo menos, 1919, hay un espíritu de integración y muchos de los participantes de estos primeros congresos vieron la necesidad de reunir esfuerzos y generar antecedentes para la conformación del instituto.

Los temas de la novel institución fueron variados. Hay que destacar que, debido a la formación de los hombres y mujeres decisivas en la conformación del instituto, las primeras preocupaciones tienen que ver con una concepción médico-infantil que permeó las demás áreas que se atendieron desde esa perspectiva: delincuencia, higiene, servicios sociales.

## Fuentes consultadas

- II Congreso Americano del Niño, Washington, Unión Panamericana, 1950
- Beltrán, Washington, Cuestiones sociológicas. Lucha contra la criminalidad infantil. Artículos periodísticos y discursos, Montevideo, Cámara de Representantes, [1ed. 1910], 1990.
- Berro, R., “Los niños abandonados”, en MORQUIO, Luis, Conferencias, Tomo I, Montevideo: Impresora Uruguaya, 1930.
- Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia, Antecedentes, Montevideo, s/e, 1925.
- Instituto Interamericano del Niño, Sistematización de la Información sobre Derechos del Niño, 2004.
- Instituto Interamericano del Niño, Protocolo de Actuación para las Defensorías de Niñez y Adolescencia Proyecto PROMOCIÓN Y APOYO AL DESARROLLO DE LAS DEFENSORÍAS DE DERECHOS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA, 2002.
- Memoria correspondiente al año 1936 presentada al Consejo Internacional por el Director Roberto Berro. Instituto Internacional Americano de protección a la infancia. Montevideo 1936.
- Memoria correspondiente al año 1939 presentada al Consejo Internacional por el Director D.. Roberto Berro. Instituto Internacional Americano de protección a la infancia. Montevideo 1939.
- Memoria correspondiente al año 1948 presentada al Consejo Internacional por el Director Dr. Roberto Berro. Instituto Internacional Americano de protección a la infancia. Montevideo, 1948.
- Primer Congreso Americano del Niño, 5to. Boletín, Buenos Aires, Escoffier Caracciolo y Cía, 1916.
- Segundo Congreso Americano del niño, tomo primero, Montevideo, Peña Hermanos, 1919.
- Terceiro Congressoo Americano da Creação, Tomo 1, Río de Janeiro, Imprensa Nacional, 1924.

<sup>30</sup> Memoria correspondiente al año 1948 presentada al Consejo Internacional por el Director Dr. Roberto Berro. Instituto Internacional Americano de protección a la infancia. Montevideo, 1948, p. 13.

## Bibliografía

- Ariès, P. (1995). *Ensayos de la Memoria 1943-1983*. Santa Fe de Bogotá, Colombia, Editorial Norma.
- Barrán, J., *Biología, medicina y eugenesia*, España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1999.
- Berro, R., “Los niños abandonados”, en MORQUIO, Luis, *Conferencias*, Tomo I, Montevideo: Impresora Uruguaya, 1930.
- Duffau, N., *Historia de la locura en Uruguay (1860-1911) Alienados, médicos y representaciones sobre la enfermedad mental*, Montevideo, CSIC, 2017.
- Grinberg, J., “La recepción de ‘los Derecho del niño’ en Argentina: Trayectorias de activistas y conformación de una nueva causa en torno a la infancia”, *Virajes*, Vol. 15 No. 1, enero - junio 2013.
- Mariano Helvio A., *Do journal L'enfant ao Boletim do Instituto Interamericano del niño: uma análise dos periódicos sobre a Assistência e proteção À infância entre os anos de 1890-1927*. Assis, 2020.
- Morás, L., *Los hijos del Estado. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay*, Montevideo: Serpaj, 2012.
- Osta, L.; Espiga, S., “Maternidad, medicina e higienismo en los manuales médicos. Montevideo, segunda mitad del siglo XIX”, en *Bilros, Historia, sociedad y cultura*, vol. 6, núm. 13, pp. 102-119, 2008.
- Osta, L., *La Infancia del Torno. Orfandad, adopciones y algunas prácticas olvidadas en el Montevideo del siglo XIX*. BMR. Montevideo, 2020.
- Netto Nunes, E., “A infância como portadora do futuro: América Latina, 1916-1948”, Tesis presentada al Programa de Posgrado en Historia Social del Departamento de Historia, de Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de São Paulo, para la obtención del título de Doctor en Historia, San Pablo, 2011.
- Netto Nunes, E., “La infancia latinoamericana y el Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia (1916-1940)”, en: Jackson, Elena; Sosenski, Susana (eds.). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM, 2012.
- Portillo, J. (s/f). “Nuestra Historia”. <https://www.sup.org.uy/nuestra-historia/>
- Portillo, J., “Crónicas del Hospital Dr. Pedro Visca” (transcripción de conferencia). *Boletín de la Academia Nacional de Medicina del Uruguay*, 1987, 6: 36-51. Disponible en <https://www.smu.org.uy/dpmc/hmed/historia/articulos/hosp-visca.pdf>.
- Rojas, S., “La protección de la infancia en América: una problematización histórica del presente. El caso del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (1916-1989). Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Antropología. Universidad de Buenos Aires Facultad de Filosofía y Letras, 2017.





# Notas sobre la paternidad a edades tempranas en la pobreza urbana de Montevideo.

Cuidados y ética sexual.

Por Dra. Mónica De Martino Bermúdez<sup>1</sup>

## RESUMEN:

Estas reflexiones se basan en estudios que hemos realizado sobre las masculinidades y paternidades a edades tempranas en la pobreza montevideana, una de nuestras líneas de acumulación académica. Ser padre a edades tempranas en la pobreza, y reproduciendo identidades masculinas “hegemónicas” y “patriarcales”, no es factor de protección. En tales situaciones es poco probable pensar en cuidados compartidos de manera más democrática entre los géneros. Todo ello constituye un cuadro de vulnerabilidad que creemos necesario profundizar teóricamente y abordar políticamente. Tal vez, el aporte original del artículo es analizar el embarazo a edades tempranas como experiencia y no como hecho problemático que quiebra una perspectiva evolucionista de la vida. Las breves historias de vida que a las que nos referiremos nos permiten superar el concepto de embarazo adolescente al construirlo como experiencia situada, esta vez enfatizando cómo estos adolescentes varones y pobres urbanos se posicionan ante la paternidad y las tareas de reproducción y cuidado.

## PALABRAS CLAVES:

Adolescencia; Embarazo; Ética Sexual; Cuidados.

## 1. INTRODUCCIÓN

El embarazo a edades tempranas es considerado un factor fuertemente asociado a la exclusión social, pero esta aseveración no encuentra la misma consistencia al hablar de la paternidad masculina, en la medida que no ha sido problematizada. Del mismo modo, en los espacios de intercambio con los agentes profesionales y político-institucionales, parecería que el problema “embarazo adolescente” se asocia únicamente a la familia de la adolescente y no así en el caso del padre adolescente. No obstante, la casuística parecería indicar que existe una variedad de situaciones en torno a la paternidad a edades tempranas y en pobreza: aquellos jóvenes que asumen en cierta medida el cuidado o sostén de su hijo/a, familias por vía paterna que lo hacen, ausencia de la figura masculina en todo el proceso. Una variada gama de actitudes frente a la paternidad y una variada gama de identidades masculinas para las cuales esa paternidad cobra significado.

Los estudios sobre masculinidades, desarrollados a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta, registraron una cuestión relevante, levantada en varios espacios de debate sobre género, incluso en aquellos específicamente feministas: la importancia de percibir la diversidad de las voces masculinas (Vale de Almeida, 1995, 1996). Connell (1987, 1997), una de las pioneras en esa tentativa, procuró desarrollar un modelo conceptual que, dando énfasis al carácter político de las relaciones de género, ofreciese herramientas analíticas para expresar esa diversidad. Discutiendo las masculinidades

23

<sup>1</sup> Universidad de la República, Uruguay  
monica.demartino@cienciassociales.edu.uy

en el marco de una sociología política de los hombres en las relaciones de género, Connell (1997) consideraba, ya a inicios de los noventa, los lugares y las prácticas de los varones en las relaciones de género como objeto de esa sociología. Las revisiones de los estudios sobre masculinidades muestran también la tendencia a identificar masculinidad con hombres, tanto en la bibliografía internacional como en la vernácula, como lo señala globalmente Piscitelli (1998). Estudiar masculinidades o feminidades asociadas a los cuerpos sexuados correspondientes, solamente coloca limitaciones para el análisis desde una perspectiva de género. Esta fue la fuerte advertencia indicada por Yanagisako y Collier, ya en 1987. Debemos reconocer que tal advertencia no fue lo suficientemente incorporada en los debates feministas y en los posteriores men's studies. Es aquí que entra en juego algo que consideramos "perverso" teóricamente. Sabiendo de los riesgos que un énfasis en la condición femenina presenta en términos de una perspectiva relacional para el análisis de género, algunas feministas consideran un retroceso el avance de los men's studies (Piscitelli, 1998).

24

Los análisis concretos realizados, tanto a nivel nacional como internacional, siguiendo la perspectiva de Connell (1997), es decir, pensando en las relaciones entre masculinidades hegemónicas y subalternas, muestran ausencias que no se refieren solamente a las masculinidades en sí. Si analizamos minuciosamente la producción nacional (Güida, 2006; Güida et al., 2006) podríamos indicar que ella evidencia, al mismo tiempo, la inexistencia de una problematización equivalente en lo que se refiere a las identidades femeninas y los papeles sociales asignados y asumidos. En este sentido, si consideramos al género ya no como algo binario, asociado al dimorfismo sexual (Strathern, 1989) o

como perspectiva analítica para el estudio del poder (Scott, 1988a) es importante explorar las complejidades tanto de las formas de ser hombre/s como las de ser mujer/es. Es por ello que tratamos de evitar el énfasis en una de las categorías (varones), lo que se expresa en la estrategia metodológica: la entrevista a individuos de ambos sexos, para analizar desde los ojos "propios" (varones) y "del Otro" (mujer), un solo proceso: el ejercicio de la paternidad asociado a las formas de ser hombre/s.

No tratamos solamente de identificar masculinidades hegemónicas y subalternas, en el sentido dado por Connell (1997), y aplicado a nivel nacional por Guida et al. (2006, 2007), sino de comprender los procesos socio-culturales, tanto en sus aspectos objetivos como subjetivos, cuando hablamos de qué es ser hombre y qué es ser padre en contextos de pobreza. Como bien lo señala Castells (1997), cuando de pobreza se trata, los estudios muchas veces tienden a estigmatizar las prácticas de paternidad de los varones (ausentismo, abuso, etc.) En contextos de pobreza, las respuestas del Estado pueden ser, en sí mismas, fuente de tal desfavorable posición. Siguiendo al autor, debilitado el antiguo patriarcado y los modelos políticos de Estados de Bienestar así como la asociación simbólica del padre con el Estado Moderno (Gil; Nuñez, 2002), los varones pobres podrían encontrarse sin acceso a nuevos modelos de paternidad y de relaciones en la vida doméstica y en el desarrollo de tareas de cuidado ¿Por qué? Pues su punto de partida es ya diferente para construir y hablar sobre sus vidas y experiencias (Hobson, 2002). Es un punto de partida caracterizado por la carencia y la necesidad en el sentido dado por Heller (1996).

## 2. BIOGRAFIANDO EMBARAZOS EN LA ADOLESCENCIA

Los sentidos del hijo y de la paternidad, así como los valores que se expresan en los mismos, no se conjugan arbitrariamente como compartimentos estancos. La realidad, sumamente más compleja, combina, a veces, varios sentidos del hijo con algunas de las éticas sexuales identificadas y que a continuación mencionamos (De Martino, 2018). Cabe destacar que en un artículo de 2018 resumidamente identificábamos ciertos tipos de éticas sexuales, asociadas a proyectos de constitución del yo, de acuerdo a lo que Foucault (1986) entiende por aquellas.

En esta moral de hombres hecha para los hombres, la elaboración de sí como sujeto moral consiste en instaurar de sí a sí mismo una estructura de virilidad: sólo siendo hombre frente a sí mismo podrá controlar y dominar la actividad de hombre que ejerce frente a los demás en la práctica sexual. Aquello que debe entenderse en la justa agonística consigo mismo y en la lucha para dominar los deseos es el punto en que la relación de sí se volverá isomórfica a la relación de dominación, de jerarquía y de autoridad que, a título de hombre y de hombre libre, se pretende establecer sobre los inferiores, y con tal condición de “virilidad ética” es que se podrá, según un modelo de “virilidad social”, dar la medida que conviene al ejercicio de la “virilidad sexual”. En el uso de sus placeres de varón, es necesario ser viril respecto de uno mismo, como se es masculino en el papel social. La templanza es en su pleno sentido una virtud de hombre (Foucault, 1986: p. 81).

Las variaciones de esta ética que hemos identificadas, en una primera aproximación,

conjugan esa virilidad y sus expresiones sociales, que orienta al ejercicio sexual y que sintetizan, de acuerdo a nuestro análisis los legados familiares de fe y de represión sexual que estos adolescentes recibieron de sus familias, más allá de la lectura frívola que asocia pobreza con promiscuidad. Respecto al primero de estos legados, se destaca el valor de la familia nuclear y monogámica, más allá de la posibilidad de poder concretarla; el segundo tipo de legado podría expresarse en una clara y rotunda negación al aborto, por más que ya sea legal en nuestro país y lo relativo a la represión sexual. Los técnicos observan algunos puntos de interés: 1.- la sexualidad es un tema sobre el que poco se habla, por ser algo prohibido o por pruritos; 2.- la existencia de ciertas prácticas sexuales que podrían considerarse conservadoras, como por ejemplo el no observar los órganos sexuales del compañero, por parte de las adolescentes; 3.- y ciertas deducción, en torno a relatos, de que muchas veces el sexo no es visto como algo placentero. Estos legados, que pautan la escasa complicidad ontológica entre experiencia y conciencia social, generarían, junto a otros aspectos socio-culturales, diversos tipos de éticas sexuales. En esta ocasión, algunas de ellas son acompañadas por breves viñetas de historias de vida recogidas.

25

### Quando la Ética de la Virilidad se expresa en la conyugalidad

Manuel tiene 24 años y su pareja, Rocío 21 años. Cursó hasta primer año de liceo, sin completarlo y su pareja hasta segundo. Rocío hizo un curso de computación. Son padres de María de 4 años y de Claudio de 4 meses. Viven solos en una muy modesta “casita” de chapa, de unos 4 metros por cuatro, que conforma toda una hilera de similares construcciones que bordean una cañada. Son terrenos inundables. Adentro han divi-

dido el espacio con cortinas o muebles para diferenciar mundo adulto e infantil. El piso es de tierra. Mientras se realiza la entrevista, María va y viene por la casa y reclama de manera constante a su papá. La niña juega con elementos típicamente femeninos: cochecitos, muñecos al que dice (mi hijo), etc. Manuel ha realizado diversos trabajos que no exigen calificación y Rocío es vendedora en una casa de ropa deportiva. Actualmente está en uso de licencia por maternidad y Manuel está desocupado. El padre de Manuel es obrero de la construcción y su madre empleada doméstica. Su abuelo paterno es policía jubilado. La familia de Rocío también está integrada por padres y abuelos ya sean obreros y/o empleados. Es fácil hablar con el dispuesto Manuel aunque no sea estrictamente simpático. Es serio y acotado a lo que se pregunta. La búsqueda de un lugar propio siempre fue un objetivo para esta pareja. La misma pasó en un lapso de tiempo breve, de un hogar patrilineal (la compra a la madre del adolescente de un rancho) a otro matrilocal, hasta llegar a la vivienda propia que, debemos aclarar, es un cuarto humilde. Las tareas de cuidado de la niña fueron desarrolladas de una manera que llamamos “*tutelada*” (De Martino, 2017), en el entendido que madre o suegra, del o la adolescente, “supervisan” la paternidad/maternidad, restando autonomía a la pareja joven. Los convivientes se modifican, los respaldos familiares también, y la ausencia de políticas públicas destinadas a esta población hace que el quehacer doméstico, las actividades de cuidados y otras actividades de reproducción se desarrollen como sea posible.

Manuel es un ejemplo de ética viril (hacerse cargo de la prole y de la mujer, ser hombre pero con hombría de acuerdo a Fuller (2000) y de conyugalidad (vivir juntos, conformar una familia nuclear). Manuel indica que la paternidad lo cambió. No habla de ser adulto

sino de ser más hombre, pero en diminutivo: más hombrecito, expresando la ambivalencia del embarazo a edades tempranas: ser adolescente con responsabilidades de hombre. El joven comparte tareas de cuidado y, observándolo con su hija, es amoroso, el vínculo se percibe como fluido y muy cariñoso. Manuel cocina siempre, “Hago todo yo, la llevo al CAIF<sup>2</sup>, todo”.

¿De dónde ha surgido esta ética viril y conyugal en este joven padre y compañero? La figura de su madre y de su abuelo se hace muy fuerte en su relato, dentro de la parquedad del entrevistado. Madre y abuelo con historia de trabajos estables y protegidos socialmente. La figura de ese abuelo cercano, amoroso y que desarrolló la función de corte, en términos freudianos, se sumó a una madre que colocó límites, más allá de estar afuera todo el tiempo trabajando. Pero la Norma o la Ley en este caso, también fue colocada por una madre (de diez hijos) trabajadora.

Varón dedicado a tareas de cuidado de sus hermanos y su casa, mientras su madre trabajaba, su vida laboral comenzó más formalmente, cuando su cuñado lo vino a buscar para trabajar con él, aproximadamente un año después. Desde que dejó la combinación de tareas domésticas y limpieza de cunetas, trabajó en logística, construcción y otras changas. Como ya vimos vendió rosas en la calle también. Al momento de la entrevista se encontraba desocupado, realizando changas en la construcción. Está buscando trabajo, que como vemos, es irregular, variado y sin la protección de leyes laborales.

Este varón ha cuidado desde siempre, a sus hermanxs e hijxs, y es padre proveedor de manera inestable de acuerdo a su inserción en el mercado laboral. Formó una familia nu-

<sup>2</sup> Plan Nacional Centros de Atención a la Infancia y la Familia. Posee numerosos jardines de infantes en barrios populares con el fin de facilitar la conciliación de trabajo y familia.

clear con un domicilio propio. Para este varón, que comparte tareas de cuidados como algo natural, parecería que la sexualidad y paternidad/maternidad son ejercidas a partir de una *ética de la virilidad con una expresión social en las conyugalidad*. No se trata de un juicio de valor, sino que podemos suponer que sienten como necesario que su experiencia sexual se rijan por cierta concepción social de hombre que implica ser padre, todo ello dentro de un ámbito conyugal, cotidiano y, en este caso, parecería con dosis de igual respecto a su compañera. La constitución de su virilidad pasa por ello, más allá que la vivencia del tiempo adolescente implique que las convivencias y relaciones puede ser “a corto plazo”, este adolescente se siente involucrado en una relación éticamente conyugal (De Martino, 2018).

### **La conyugalidad como expresión psicológica de la Ética de la Virilidad. Una hija “reparadora”**

Braulio, de 20 años, padre de una niña de un año y medio, reúne ciertas características que nos permiten indicar que más que la paternidad, la conyugalidad le ha aportado un sentimiento de pertenencia e identidad masculina. Braulio vive con su compañera, Mariela, de 18 años y con su suegro. El domicilio es matrilocal, es una casa modesta, de material liviano, en un barrio periférico de la ciudad. La casa posee dos habitaciones, baño y cocina, todo muy deteriorado. La casa y el terreno donde se ubica son propiedad histórica de la familia materna de Mariela. A lo largo del terreno hay otras construcciones tipo ranchos, de materiales livianos y bloques, donde viven sus hermanos con sus familias, una tía y primos y primas. Los hombres de estas familias se dedican a recolectar basura y en palabras de Mariela “venden porquerías” en diversas ferias. Pero el padre de Mariela trabajó siempre en la construcción, ahora hace tiempo que no lo hace, y

su madre ha sido obrera textil toda su vida. A la fecha de la entrevista, la dinámica de todos estos grupos familiares es, por lo menos curiosa. Los hombres en el día salen a trabajar y “en las casas” quedan las mujeres que casi diariamente tienen problemas y discusiones entre ellas, llegando a situaciones de violencia importantes, especialmente entre Mariela y su hermana. En general las discusiones son en torno a la partición de las viviendas, en la medida que la madre de Mariela está internada hace tiempo y en una situación muy delicada de salud que hace el pronóstico de vida sea muy reservado.

Braulio está en seguro de paro; a través de un amigo llegó a una organización no gubernamental (ONG) que brinda cursos de capacitación y consigue pasantías de trabajo. Ha realizado algunos otros cursos en esa ONG (informática, trabajo con yeso, etc.) y está esperando que le consigan otro empleo. Trabajó en tareas de limpieza en Centros Comunitarios de la IMM, también como experiencia de trabajo protegido. Concorre a otra ONG a practicar boxeo. No está inscripto en ningún programa social o institución prestadora de servicios sociales, excepto en aquella mediante la cual obtuvo su primer “empleo” protegido. Estudió hasta 3er. año de Ciclo Básico, como Mariela hasta 2do., abandonando los dos ante el embarazo. La niña está reconocida sólo por la mamá, quien recibe Asignación Familiar, y otras dos transferencias de renta vinculadas a la alimentación. Cabe acotar que la niña tiene una enfermedad renal aparentemente crónica, pero los controles médicos no son sostenidos en el tiempo y, obviamente, son cosas “de la mamá”. Mariela de mañana hace las tareas de la casa (domésticas y de cuidados) y de tarde mira tele (novelas), “para pasar el rato”, mientras la niña juega cerca suyo, dentro de la casa. Braulio entrena mucho en la ONG ahora que está sin trabajo. Braulio habla muy poco, fue

27

realmente difícil entrevistarle, aunque estaba predispuesto. Mariela, en cambio, es más alegre y extrovertida. Ambos poseen una presentación pública algo “depresiva” que en el caso de Mariela se hizo explícita al comenzar a llorar amargamente por los problemas con su hermana. La entrevista con ella se interrumpió en ese punto y el diálogo tomó otros rumbos. Cabe aclarar que ni la depresión (luego confirmada en la ONG) ni la situación de salud de la niña ni la paterno/maternidad son aspectos trabajados por el equipo técnico de dicha institución. Hablamos de una gran soledad de estos adolescentes.

28 Braulio no profundiza sobre sus problemas familiares, aunque nos habla de un padre que fue asesinado por ajustes de cuentas, una madre que ejerció la prostitución para mantener a sus cinco hijos (cuatro hermanas y Braulio) y los problemas de relación con Mariela y la bebé, cuando vivieron un tiempo en casa de su familia. Ante ello, él decide irse con su mujer e hija e insiste varias veces: “*Yo a ellas no las dejo, no las dejo por ningún motivo*”, señalando el papel de consejera y escucha que cumple su mujer.

El mundo de Braulio es un mundo de mujeres, de una madre fuerte, hermanas celosas y conflictivas (de acuerdo a su discurso) y de un padre que vivió poco y murió trágicamente prácticamente frente a él. Luego forma una familia donde la figura omnipresente es Mariela. Braulio habla menos de su hija.

El mundo de Braulio se rige por una ética de la conyugalidad, en primerísimo lugar, y en segundo lugar por la paternidad. Mariela es su apoyo, su amiga, todo. Con su dinero mantiene a su compañera e hija, tal como lo dice en su discurso, las respeta, se hizo cargo de su hija con *hombría*. Esa ética fue transmitida por su madre, en una familia de mujeres. Mariela es su compañera y amiga y

con su hija juega y habla de un sentimiento de amistad, casi en un pie de igualdad. No la ha reconocido legalmente porque “son cosas de Mariela” y prácticamente no participa en los cuidados, ya que “Mariela quiere hacer todo”. Pero tampoco ninguno de los dos se preocupa por la enfermedad renal de la niña. Braulio juega y juega con Manu, ayudarla a bañar es también como un juego. No es un Padre Legislador, ni llega a ser el Padre Cuidador, es casi un igual, a quien Mariela trata de atender y cuidar como veremos a continuación (Meler, 2009a, 2009b)

El discurso de Mariela aporta los mismos pero también otros elementos. En algunos aspectos sus vidas son como espejos. El párrafo siguiente nos muestra a Mariela oscilando entre un mundo infantil y el supuesto mundo adulto al que la maternidad la hizo llegar... aunque diga aún que “hablo con otras niñas”. Es la expresión máxima de la clásica asociación entre el ser mujer y el ser madre, de la maternidad entendida como institución y función femenina.

Es interesante pensar cómo Manu parecería ocupar un lugar secundario para Braulio pero es una hija “salvadora” para Mariela, que supuestamente le ha permitido subsanar sus problemas internos y de relacionamiento. Mariela habla de una ética de la maternidad que expresa una condición femenina subsumida a la de madre. Habla de una ética de la sexualidad asociada a la pareja y a la reproducción. Y en aras del hijo se abandona todo. Así como Raúl abandonó el liceo para trabajar, aunque no participa en ninguna tarea de cuidados y el horario de trabajo, cuando lo tenía, no era extenso. Mariela también dejó de estudiar y no trabaja para dedicarse a lo reproductivo, sea doméstico o de cuidados. Pero, además cumple una extraña función de protección hacia su compañero. Todas las noches, cuando Braulio vuelve de

practicar karate en la ONG lo va a buscar a la parada del ómnibus. Una vez preguntada la causa, la respuesta fue *“Para cuidarlo, porque los gurises (del barrio) se meten con él”*. En un primer momento se comprendió que la fuerte Mariela iba a proteger a Braulio dada su timidez. Además quien es de esa zona del barrio es ella y su familia. Pero las razones fueron otras. Mariela cuida a su compañero para que no se exceda, cuida a los *gurises* del barrio en definitiva, a su hija, pero ¿puede cuidarse a sí misma?

El resto de la entrevista transcurrió sobre el sentido de soledad que siempre la acompañó desde los siete años, cuando falleció su abuela, que era quien la cuidaba mientras sus padres trabajaban. Ese sentimiento de soledad y distancia no ha podido superarlo, así como una relación muy compleja con su hermana, en torno a las figuras paternas: *“Ella es de mi mamá; yo soy de los dos”*. La angustia a raíz de las peleas con su hermana de 33 años que llegan a expresiones de violencia física, desborda a la entrevistada. Mariela utiliza una forma muy interesante para enlazar las relaciones intergeneracionales de su familia. En nuestras palabras, un estilo trágico, donde muerte y vida se enlazan fuertemente, donde muy especialmente la vida está previamente asociada a la muerte de un antecesor. Es decir, su memoria biográfica está caracterizada por ese estilo trágico, donde la muerte marca la vida. Así, por ejemplo, de la abuela que la cuidaba cuya ausencia aún la entristece dice: *Mi abuela murió en el año 2002, en el mismo día en que había nacido mi sobrino. Era la abuela que me cuidaba, a mi abuelo no llegué a conocerlo porque murió dos días antes que mi madre supo que estaba embarazada de mí. (Larga pausa)*

Esta niña que entreteje la muerte y lo felizmente vivenciable (vida/embarazo), mantiene más allá de su locuacidad, ese estilo trágico

de ver su vida, es esta adolescente que comenzó a hablar con otras niñas cuando fue madre. Como si su infancia hubiera sido suspendida con la muerte de su abuela a los siete años, y hubiera sido reconquistada con el embarazo, cuando comenzó a vincularse de nuevo con otras nenas, casi en sus propias palabras. Por otra parte, entre líneas, la timidez de Braulio puede esconder formas violentas de resolver sus problemas internos. Mientras tanto Manu, de año y medio, vive las situaciones de violencia entre su madre y su tía o su madre y su tía-abuela, casi diariamente y llora cada vez que orina, *“porque le arde”*, dice la mamá, pero su problema renal no está siendo tratado como debería.

Lo cierto es que la niña que vino a salvar a su mamá de la soledad, a darle otro status respetable dentro de su familia, la que de cierta manera también completa la diada que otorga seguridad a Braulio, deja al desnudo toda aporía e impostura imputada al embarazo en la adolescencia: los adolescentes padres o madres no se tornan en adultos, no reciben un trato diferencial, ni la maternidad ni la paternidad per se *“cementan”* la identidad personal frágil de estos adolescentes casi niños que han vivido como pueden, por tanto, cuidan como pueden, sin objetivar o ser conscientes sus descuidos (no control médico de la enfermedad renal).

Tener una hija, ha *“asentado”* a Braulio en la vida, le ha *“dado un lugar”*, un espacio afectivo donde ser para sí y para esos otros que poseen gran significación afectiva. Existe una gran inversión afectiva tanto en la pareja como en el hijo. No se trata de la figura de un hijo reparador, sino de alcanzar un espacio socio-afectivo que exprese su *“Yo soy”*, *“Estoy aquí”*, etc. Y ese espacio parecería que ya con Mariela estaría cumplido. Más que la paternidad, la construcción de una familia tipo, como refugio afectivo en un mundo

hostil, es la tónica de sus deseos y acciones. La paternidad, el hijo, es corolario, pero no elemento fundante de la relación familiar que se establece. *La ética que caracteriza a esta masculinidad y la forma de ejercicio de la paternidad es la de una conyugalidad centrada en lo femenino*, desde su infancia las mujeres han sido las “fuertes”. Tal vez encontramos aquí el por qué Braulio no participa de las tareas de cuidados e incluso no ha reconocido a su hija, pues son “cosas de la madre”, de lo femenino. Desde otra perspectiva, él necesita ser cuidado.

### **Tributo a la Madre Siendo Padre en la Vereda. Ética viril y conyugalidad fragmentada**

Julián tiene 17 años y mellizas de nueve meses. Si bien vivieron un tiempo con Rosario (19 años), están separados desde los cinco meses de vida de las nenas. Tuvieron a las niñas luego de un noviazgo de dos años aproximadamente. Ella vive con su mamá y hermanos. Ha estudiado para chef en un instituto privado. No trabaja y cuida a las nenas. No pudimos entrevistarla dado el difícil vínculo entre ellos. Él vive con una tía paterna, trabaja de manera estable como electricista en una oficina pública y realiza en este momento un curso a través del Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional (INEFOP). El padre de Julián, por temas económicos, no pudo tener a sus hijos con él. Es obrero. Por tanto Julián vivió en una familia de acogida dependiente del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) hasta los siete años y hasta los dieciséis en otros internados hasta que comenzó a vivir con Rosario. Tiene aún como referente a “la señora que lo crió”, con quien mantiene un buen vínculo así como con su papá, con quien se ve sistemáticamente. También supo tener la ilusión del fútbol, que suspendió para ayudar a cuidar a sus hijas. Piensa volver al fútbol profesional a partir de un acuerdo ya

alcanzado con un equipo de la categoría B. Mantiene un vínculo difícil con su ex – pareja y con su ex - suegra, que afecta una relación más permanente con sus hijas, hasta el punto que sus visitas se desarrollan en la vereda de la casa de aquellas. Aporta dinero de acuerdo a lo que la madre de las mellizas le pide o necesita. Las niñas están reconocidas por ambos padres. Si bien es empleado público no aporta pensión alimenticia, porque “ella” no lo ha solicitado. Julián le gira mensualmente lo que su ex pareja le va pidiendo, además de comprar ropa a sus hijas. La historia amorosa de la pareja es más o menos la habitual; cierto tiempo de noviazgo y el pensar en planificar ese hijo.

Adolescente sin vínculos con su madre, “hijo en parte del Estado”, necesita retribuir a su madre sustituta permitiéndoles conocer a sus hijas. El hijo fue sentido como tributo, como agradecimiento a quien cumplió esa función nutricia en el marco del Estado. Estos rasgos biográficos no pueden ser dejados de lado a la hora de analizar la participación de los adolescentes en las tareas de reproducción y en las formas en que cuidan a sus hijos. Operadores técnicos y políticas sociales deben tomar en cuenta tales aspectos. En el caso de Julián, la forma como la pareja organizó sus vidas para el cuidado de las mellizas de manera equitativa. Llama la atención la forma en que ambos compartieron las tareas, incluso Julián se considera algo obsesivo con la limpieza, “Soy medio tranca”. El cuidado de las niñas, la limpieza y la cocina se compartían con Rosario. Y él abandonó el fútbol (que también era una fuente de ingresos) para compartir el cuidado de sus hijas, claro está que podían contar con la ayuda económica de su ex – suegra.

Julián indica que no ha tenido modelos varoniles a seguir. Su padre es un buen hombre, al decir de Julián, pero no convivieron y el

esposo de su “mamá adoptiva” no estableció un vínculo importante con él. También nos dice que no tiene un modelo de pareja a seguir. Acorde con ello, Julián plantea el deseo de mantener el vínculo con sus hijas, pero su postura es ambivalente. O por lo menos es esto lo que Julián puede asumir y no pide más. No ha solicitado por vía judicial tenencia o régimen de visitas. Indica además que ellas (abuela, madre e hijas) están bien económicamente.

La entrevista comienza a tener más densidad. Cuando Julián se compara con su padre, que no pudo tenerlo como padre cercano, pero lo iba a visitar siempre y nos dice y piensa que reproduce esa distancia. Por tanto, posee un modelo de padre a seguir, tanto en la figura de su padre biológico como en la del esposo de su “cuidadora”. Pero esta autocrítica lo angustia mucho. Nos indica que es la primera vez que piensa en ello.

Lo cierto es que Julián quiere a sus hijas, más allá de ser “regalos” para su madre adoptiva. Es muy significativo este tributo y habla del agradecimiento profundo de este adolescente hacia la madre adoptiva que los crió hasta sus siete años. Es importante reconocer que dejó el fútbol, para cuidarlas más allá que la convivencia duró pocos meses. Fue padre “cuidador” y comprometido con las tareas domésticas, obsesivo con la limpieza. Es un padre presente, a su manera. Y es un adolescente, a su vez, que estudia, trabaja, hace deportes... y vive casi solo, ya que con la tía paterna con quien vive el vínculo no tiene casi historia. Pero además del reconocimiento de sus límites como padre, señalados con emoción al límite del llanto, llama la atención la capacidad simbólica de Julián que asocia a la paternidad a acciones muy concretas, pero básicas y elementales para que todo niño se ponga de pie y camine su vida: hablar (comunicación, expresión,

razón), atarse los cordones de los zapatos, (habla de los pies que permiten caminar con seguridad), ponerse algo (practicidad, utilidad, habilidad, independencia).

Ha sido un adolescente que “ha estado” y ahora está hasta dónde lo dejan y él acepta. Esto habla de mayores dificultades por parte del mundo adulto para “habilitar” u “orientar” que del mundo adolescente. Julián parece tener la situación clara en sus respuestas, ahora sobre sus límites y contradicciones habla tanto su condición de género como su adolescencia. Pero Julián sufre. Y no hay política pública o servicio que lo ayude a dirimir sus dilemas. ¿Cómo exigir o analizar cómo cuidan quienes por edad y experiencia aún deben ser cuidados?

### 3. CONCLUSIONES.

Por último algunas interrogantes que nos planteamos desde esta conjunción biológica, social y ética de la sexualidad y paternidad en la adolescencia. Parecería que la perspectiva freudiana se hace más presente en aquellas situaciones donde la ética de la virilidad y conyugalidad coexisten. Donde las funciones paternas y maternas parecerían estar más claras. Estos jóvenes parecería que, aunque de manera frágil, pueden asumir la figura del Padre Legislador, del padre tradicional, que se interpone entre la fusión del niño y la madre omnipotente y narcisista a nivel teórico. Hemos observado juegos pero también la colocación de límites cuando interactúan con sus hijos, además de la definición de espacios “adultos” e “infantiles” de manera muy precaria dentro de sus casas también muy precarias (Meler, 2009a: p.353-354).

Por tanto, ni la adolescencia ni la pobreza estarían definiendo per se la conformación

de estas identidades masculinas, conformaciones familiares y funciones paterno/maternas en términos generales. Existe un proceso que es profundamente cultural y psicológico, pero que hace a la manutención de un orden social profundamente injusto y sexista, aún dentro de esa ética viril y conyugal. Desde otra perspectiva, podemos preguntarnos si en aquellas situaciones donde la autoridad paterna se encuentra deteriorada, o se observa la ausencia del padre como cuidador cercano, no podría fomentarse la erotización del vínculo madre-hijo (Meler, 2009a). De alguna manera los técnicos lo aprecian, intelectualmente lo intuyen, pero no logran definir con exactitud: “ese apego extraño”; “en el que todo pasa por el cuerpo”; un vínculo donde la madre es la única gran dadora. Parecería que comienzan a instalarse en América Latina diversas formas de paternidad, que superan la figura del Padre Terrible (Freud, 1943; Meler, 2009a). Así, el padre interdicto que resuelve la compleja situación edípica, convive con aspectos de padres cuidadores y amorosos y también sucede en la pobreza. Esto nos obliga a superar lógicas binarias y resignificar algunas construcciones freudianas.

32

Lamentablemente, de las respuestas de los operadores sociales y de la experiencia del conjunto de entrevistados, parecería que ni el Estado ni el saber técnico se encuentran a disposición para que estos jóvenes puedan ahondar en tales dilemas. Si no son cuidados, escuchados, comprendidos, ¿cómo avanzar en su papel de padres comprometidos con los cuidados de sus niñxs?

Kimmel (1997, p. 208) nos dice que la invisibilidad es una característica de la masculinidad. Es una invisibilidad de raigambre filosófica y política: “es, en sí, una cuestión política”, dice el autor. Por tanto no podemos exigir que Uruguay sea la excepción a la nor-

ma. Sí podemos y debemos comenzar a exigir e inducir la problematización y visibilidad del tema en variados ámbitos. Pensamos que estas notas nos permiten aportar a ello.

## Referencias

- CONNELL, R. **Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics**. California: Stanford University Press, 1987.
- CONNELL, R. La organización social de la masculinidad. In: Valdés, T.; Olavarría, J. (Ed.) **Masculinidad/es. Poder y crisis**. Santiago de Chile: FLACSO, Isis Internacional, 1997, pp. 31-48.
- DE MARTINO, M. **Visibilizando la Paternidad Adolescente**. Informe Final. Mimeo de Circulación Institucional Restringida. Montevideo: FCS/DTS, 2017.
- DE MARTINO, M. Sobre las dimensiones de la paternidad en la adolescencia. **Revista Em Pauta**, UERJ, 16 (42), pp. 81-95, jan. 2018.
- FOUCAULT, M. **Historia de la Sexualidad**. Tomo II. El uso de los placeres. México: Siglo XXI, 1986.
- FREUD, S. **Totem y Tabú**. Buenos Aires: Editorial Americana, 1943.
- FULLER, N. Significados y prácticas de paternidad entre varones urbanos del Perú. In: ---. (Ed.), **Paternidades en América Latina**. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2000, pp. 35-89.
- GIL, D.; NUÑEZ, S. **¿Por qué me has abandonado?** Montevideo: Trilce, 2002.
- GÜIDA, C. **Desafíos para la integración de la perspectiva de Género e Involucramiento de los Varones en los CAIF**. Montevideo: INFAMILIA/MIDES, 2006.
- GÜIDA, C.; MARTÍNEZ, I.; SALLES, G.; SCARLATA, L. **De paternidades y exclusiones. El lugar de los varones en sectores de pobreza extrema**. Montevideo: Trilce, 2006.
- HELLER, A. **Una revisión de la teoría de las necesidades**. Barcelona: Paidós, 1996.
- HOBSON, B. **Making Men into Fathers. Men, Masculinities and the Social Politics of Fatherhood**. Cambridge: United Kingdom/University Press, 2002.
- KIMMEL, M. Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. In: T. Valdés y J. Olavarría, (eds). **Masculinidades, poder y crisis**. Santiago de Chile: FLACSO, 1997, pp. 49-62.
- MELER, I. Los Padres. En: Burin, M. y Meler, I. **Varones. Género y subjetividad Masculina**. Buenos Aires: Mujeres Editoras, 2009a, pp.273-306.
- MELER, I. La sexualidad Masculina. Un estudio psicoanalítico de género. En: Burin, M. y Meler, I. **Varones. Género y subjetividad Masculinidad**. Buenos Aires: Mujeres Editoras, 2009b, pp. 157-209.
- PERRINI, R. **Paternidad en la adolescencia: estrategias de análisis para escapar del sentido común ilustrado. Explorando en la cuadratura del círculo**. Informe final del concurso: Democracia, derechos sociales y equidad; y Estado, política y conflictos sociales, 1999. Disponible en: {<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/1999/parrini.pdf>} Acceso el: 15 de marzo de 2016.
- PISCITELLI, A. The Gender of the Gift por Marilyn Strathern. **Cadernos Pagu**. (2) Campinas: Unicamp, pp. 211-219, 1994.
- SCOTT, J. Gender: A useful Category of Historical Analysis. In: ---. **Gender and the Politics of History**. New York: Columbia University Press, pp. 28 -52, 1988..
- STRATHERN, M. **The Gender of the Gift**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1988.
- VALE DE ALMEIDA, M. **Senhores de Sí. Uma Interpretação Antropológica da Masculinidade**. Lisboa: Fim de Século, 1995.
- VALE DE ALMEIDA, M. **Gênero, Masculinidade e poder**. In: Anuário Antropológico, (95), pp. 179-192, 1996.
- Yanagisako, S.; Collier, J. **Gender and Kinship. Essays toward a Unified Analysis**. Stanford: Stanford University Press, 1987.



# Remirar, repensar y reconstruir una educación para una sociedad más humana y feliz

*Por María Victoria Peralta Espinosa*

Es probable que la reciente pandemia tuvo un fuerte impacto popular en las concepciones de, lo que, es más importante para una buena vida, y de hecho, sobre cómo la sociedad puede fomentar mejoras colectivas al bienestar.

World Happiness Report 2022, N.U.

del bienestar, del “estar bien”, del well-being, del bem-estar, du bonheur, del “küme mogen” (buen vivir en mapudungun), o cualquier otro concepto que se utilice en otras lenguas y culturas para expresar este “estado de satisfacción positivo” que ya profundizaremos conceptualmente. Este “buscar y practicar” expresado de muchas formas a través del tiempo, nos da muestras de su importancia permanente en el existir humano.

En efecto, desde Aristóteles (384 a. C. - 322 a. C.), si es que no antes en la cultura occidental o desde que somos homo sapiens probablemente, se ha estado actuando y/o pensando en torno a qué es la felicidad y se la ha buscado de muchas formas. Hoy, son diversas las vertientes (filosóficas, psicológicas, neurobiológicas, socioculturales, educativas) que nos entregan antecedentes de todo tipo para fundamentar la importancia de que sea una base esencial para orientar la vida de nuestras sociedades y la educación de las nuevas generaciones para actuar en consecuencia con ello. Los antecedentes del estresante existir que tenemos en ambientes poco equitativos y sanos en todos los aspectos, nos demandan más que nunca que debemos intencionar el aporte de cada uno a esta construcción personal y colectiva que es la felicidad en función a favorecer una sociedad mejor para todos.

La importancia de la felicidad fue reconocida en la Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas de 2011 como

## INTRODUCCIÓN

Plantear como título de un artículo la necesidad de reconstruir una educación para favorecer una sociedad más humana y feliz podría parecer como una aspiración idealista, un tanto ingenua y supuestamente descontextualizada de todas las dificultades y problemas que están sucediendo en el mundo y en cada uno de nuestros países. Sin embargo, el análisis de los hechos que la humanidad ha estado experimentando en estos últimos años y la reflexión o la negación de ellos que ha surgido en otros casos, justifica plenamente que la educación debe transformarse significativamente para poder generar que nuestras sociedades actuales, sean mejores en todos los aspectos, para lo cual se requiere favorecer otros énfasis que los tradicionales.

Si hay algo que el ser humano siempre ha perseguido, es la búsqueda de la felicidad o

“una meta humana fundamental” y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en relación con la calidad de la educación y el bienestar.

En la actualidad, la bibliografía sobre el tema es vasta y hay además manifiesto interés en conocer su aplicabilidad en diversos ámbitos que van desde lo personal a lo institucional. En el primer caso, como ejemplo, se observa en algunos de los buscadores de internet<sup>1</sup> existentes, que la solicitud sobre el concepto felicidad es especialmente alta en América Latina y en otras regiones de la cultura occidental, lo que puede analizarse de muchas formas, pero evidencia que en general las personas desean saber más al respecto. En el segundo caso, se han formado importantes instituciones o unidades especializadas que han generado estudios en este ámbito e instancias de formación de actitudes que favorezcan lo positivo, el buen vivir e incluso han generado ciertos indicadores para tratar de medir la felicidad y hacer comparaciones sobre su calidad en diferentes países. Entre ellos están, ¿“How is life?, Measuring well-being, de la OCDE (2020)<sup>2</sup>, y el ranking mundial creado por las Naciones Unidas a raíz de la proclamación del “día de la felicidad” el 28 de junio del 2002.

Sin embargo, la felicidad, que es de construcción personal con influencias culturales y comprensiones sociales diferentes, no ha sido asumida mayormente en los fines sociales<sup>3</sup> o políticas públicas de los países y, por tanto, en la educación en general.

Su casi ausencia como aspiración en la educación occidental moderna actual salvo ciertas excepciones, ha sido notoria; muchas ve-

ces se la ha considerado como algo “poco concreto” para definirla, implementarla o evaluarla; en otros casos se piensa -por una inadecuada conceptualización- que implica contradecir la disciplina y orden escolar que han sido bastiones tan difíciles de resignificar de la educación tradicional. A ello se agrega también la sobrevalorización de los aprendizajes cognitivos y académicos y el énfasis en su estricta medición todo lo cual no permite supuestamente incorporar nada más al currículum escolar. Todo ello ha llevado a que no se le incluya mayormente en los programas educacionales ni en su desarrollo curricular lo que implica entre otros, en generar ambientes físicos más gratos y amables, en favorecer relaciones positivas entre docentes y estudiantes, y en especial, en la selección de los objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje para favorecer actitudes y prácticas al respecto y entregar estrategias para enfrentar vivencias complejas.

Hoy en día, son muchos los antecedentes de situaciones negativas de salud física y mental derivados entre otros de la pandemia del COVID 19 y de las incertidumbres políticas, sociales, económicas y ambientales en que vivimos que demandan urgentemente tratar estos temas e invitar a la sociedad y a sus instituciones a ocuparse de éstos. Ello con el fin de avanzar a una mejor calidad de vida en ambientes serenos de paz, amor, posibilidades y bienestar para todos, que permitan cumplir nuestras vocaciones humanas.

Se cuenta con estudios, investigaciones, currículos elaborados y experiencias en diversos contextos que han ido abriendo camino en estos campos y mostrando que una sociedad y una educación que se ocupa de referentes valóricos, del desarrollo sostenible, de lo emocional, de las relaciones positivas, de la armonía o como se desee especificar a este “sentirse-bien” que implica la felicidad,

<sup>1</sup> Como por ejemplo, en Google Trends

<sup>2</sup> OECD. 2020, How's Life? 2020: Measuring Well-being, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>.

<sup>3</sup> Habría que señalar como exclusión en especial a Bután, que ha definido la felicidad, como una prioridad de gobierno, colocándola en el artículo 1 de su Constitución.

conlleve que le va mejor a sus miembros en todos los ámbitos en que se mueve y así avanzar en todos los ámbitos para beneficio personal y social.

En este artículo deseamos exponer algunos de estos estudios, fundamentos, criterios y prácticas como forma de incentivar a las comunidades educativas que en estos tiempos quizás lo más importante que podemos hacer, es generar una sociedad y una educación más humana donde todos tenemos mucho que aportar en función a estos objetivos. Debemos convertirnos en una “sociedad educativa”, donde cada uno en su hogar y trabajo, a nivel local, regional, nacional y planetario, hagamos “algo” por mejorar las situaciones que estamos viviendo.

Tenemos que hacerlo por nosotros, las nuevas generaciones y la madre-tierra que nos cobija con sus múltiples hábitats y especies cada día con más dificultad, y que constituyen nuestros escenarios de vida y de verdadero progreso humano.

## 1. UN POCO DE HISTORIA

La búsqueda de la felicidad entendida inicialmente como una sensación, una vivencia, un estado, un sentimiento grato y placentero, tiene diversas manifestaciones, significados y valoración en las personas y grupos según la(s) cultura(s) de las cuales sean partícipes. Aceptando estas diferencias, no hay comunidad humana en el tiempo donde no haya sido parte de su vida porque es un componente propio del existir, de la supervivencia y del natural superar las dificultades que nos limitan el vivir y ser. Por ejemplo, en nuestro mundo americano, son conocidas las cabezas colosales sonrientes de la cultura Olmeca o las figuras sonrientes de la cultura del centro de Veracruz ( México) del período clá-

sico (III d.C.), que expresan en lo tangible, sensaciones o reacciones que produce esta búsqueda de la felicidad.

En las culturas orientales son amplias las filosofías que abordan la paz, la serenidad, la felicidad, que se manifiestan entre otros, en las esvásticas de religiones ancestrales las que eran un símbolo de bienestar<sup>4</sup>, o en las imágenes de los variados Budas sonrientes y por cierto, en sus enseñanzas: “No hay un camino a la felicidad: la felicidad es el camino” (Buda Gautama). En la actualidad el Dalai Lama, continúa profundizando este pensamiento señalando que la felicidad no es un don sino un arte que exige voluntad y práctica, y que solo de esa forma seremos capaces de convertir el deber de vivir en el placer de sentirnos vivos en un mundo donde casi todo es posible, incluso la felicidad<sup>5</sup>.

En la cultura occidental, se reconoce a la filosofía griega antigua como la que primeramente pone la felicidad como tema de reflexión, planteándola como “el bien supremo”. Diversos filósofos Platón, Epicuro (hedonista<sup>6</sup>) la abordan y en especial Aristóteles, quien expresa en su obra “Ética a Nicómaco” (349 a.C.), que cada hombre concibe la felicidad a su manera, y que, para liberarse del subjetivismo en que se puede caer, es preciso buscar cuál es el bien propio del Hombre. De esta manera la felicidad no se alcanza gratuita e individualmente; es el fruto de toda una vida moral que se vincula con los valores, y por ello, va acompañada del goce. Se le denomina “eudaimonía”, eu (que significa bueno) y daimn (espíritu). De ello surge que interpretaciones más precisas y fidedignas de su significado serían: las de prosperidad

4 Es un término en sánscrito, cuyo símbolo se ha empleado en el hinduismo, budismo y en el jainismo con un propósito espiritual de brindar suerte, bienestar, prosperidad, entre otros, por lo que se colocaba en los templos y en pinturas corporales.

5 Dalai Lama. 2018. El arte de la felicidad. De Bolsillo, España.

6 Los hedonistas consideraban que la felicidad consistía en la satisfacción inmediata de los deseos y en la suma de los momentos placenteros.

ética, florecimiento humano o buena vida, dejando claro que sólo el hombre virtuoso podrá acceder a la felicidad en su sentido íntegro, lo que comprende también lo social.

En el mundo romano, encontramos (De vita beata) “Sobre la vida feliz”, que es un diálogo escrito por Lucio Anneo Séneca sobre el año 58 d.C. destinado a su hermano mayor Galión, donde arguye que la naturaleza es razón (en griego logos) y que la persona deberá emplear su facultad de razonar para vivir en concordia con la naturaleza y de este modo alcanzar la felicidad. Expresa: “todos los hombres, hermano Galión, quieren vivir felizmente. Aspiramos a ser felices y para ello intentamos descubrir qué es”.

38 En el ámbito judeo-cristiano, San Agustín (354 d.C. – 430 d.C.) escribe en sus años jóvenes, su versión “De vita beata”, y aborda el tema planteándose si con la búsqueda de la verdad, que es lo que hace el “Académico”, se logra la felicidad. Al respecto y a partir de un diálogo sobre ello con su madre Santa Mónica, quien responde: “siempre que lo que quiere sea bueno”, expresa su conformidad con ese pensamiento señalando: “Pues, si es cosa manifiesta, que no es feliz el que no tiene lo que quiere lo que antes mostró el razonamiento, pero nadie busca lo que no quiere encontrar, y ellos siempre buscan la verdad, por lo tanto, la quieren encontrar; quieren encontrarla, pero no la encuentran. Por lo tanto, no tienen lo que quieren, y entonces no son felices. Pero nadie es sabio si no es feliz: por lo tanto, el Académico no es sabio”.

Ya en los inicios de la época moderna el filósofo y matemático René Descartes (1596-1650) hace un cambio radical respecto a la concepción griega de la felicidad, ya que no la considera como un bien, sino que es el placer que gozamos cuando alcanzamos el bien supremo, y que la filosofía puede ayu-

dar a conseguir esa “soberana felicidad”. Para ello considera que es necesario redefinir qué es la felicidad señalando que es una “perfecta alegría del espíritu y satisfacción interior”. Agrega que es necesario practicar la virtud que la define como “tener una voluntad firme y constante de hacer todo aquello que juzguemos lo mejor, y emplear toda la fuerza de nuestro entendimiento para juzgar bien”<sup>7</sup>. Así, para Descartes, la felicidad es el placer que naturalmente acompaña al ejercicio de la virtud y que el ser humano busca. De esta manera aporta el concepto moderno de felicidad como un placer que hay que construir, pero no es el bien supremo del individuo como lo consideraban los griegos y los romanos.

En la educación moderna que inicia J. A. Comenio (1592-1670), se empieza a dar también un cambio trascendental a lo que era la dura enseñanza medieval, donde la rigurosidad, la inflexibilidad e incluso los malos tratos eran parte habitual de ella, por lo que el bienestar estaba muy lejos de estas prácticas.

La concepción que tiene Comenio del ser humano es que es un ser armónico pero que ello no se da per se; requiere de la enseñanza para avanzar en su perfeccionamiento<sup>8</sup> la que debe empezar desde el nacimiento porque es una etapa dúctil y porque “únicamente es sólido y estable lo que la primera edad asimila”<sup>9</sup> Explícita señalando: “Las primeras manifestaciones de la vida humana son el reposo y la agitación, el gozo y el pesar, la sonrisa y el llanto. El reposo, el placer, la sonrisa son la expresión del desarrollo del niño, cuando se realizan con serenidad y pureza.

7 Estas expresiones las realiza en respuesta a cartas que intercambia con la Princesa Elizabeth de Bohemia en 1645, quien padecía de una “tristeza melancólica” que se manifestaba en una leve fiebre.

8 Comenio, J.A. 1998. Didáctica Magna. Editorial Porrúa, Capítulo VI. México. [https://www.academia.edu/10798268/Amos-comenio-j-didactica-magna\\_1\\_](https://www.academia.edu/10798268/Amos-comenio-j-didactica-magna_1_)

9 Opus cit. Capítulo VII.7

Conservar la vida del niño pura y serena, desarrollar su ser bajo condiciones de pureza y serenidad, tal debe ser el fin de todos los esfuerzos de la primera educación”.

Entre las enseñanzas que plantea que se deben favorecer, expresa entre otras, el “conocer las cosas” y “gozar de todo aquello que el Creador con generosa mano le ofrece a él como huésped en su casa.<sup>10</sup>” Esto último implica: “gozar de los bienes que provienen de Dios, de las criaturas y de nosotros.”<sup>11</sup>

Con estas bases filosóficas y religiosas, Comenio despliega su pedagogía en las diversas obras que publica. En su texto principal: “Didáctica Magna” (1630) expresa que la aplicación de esta educación desde el nacimiento abarca muchos aspectos que deben ser seleccionados, y que se deben concretar en una escuela que considere entre otros que: “si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa”<sup>12</sup>. Agrega: “La escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. Por dentro será una sala llena de luz, limpia y adornada de pinturas por todas partes” ... “Al exterior debe tener la escuela, no sólo una gran plaza donde expansionarse y jugar (no hay que prohibírsele a veces a la juventud, como veremos después), sino también un jardín en el que de vez en cuando dejen saciarse a sus ojos con la vista de los árboles, flores y hierbas. Si de esta manera se dispone, es muy posible que vayan a la escuela con no menos contento que con el que suelen ir a las ferias, donde siempre esperan ver y oír algo nuevo”<sup>13</sup>. Continúa: “Las cosas mismas animan a la juventud si están al alcance de su edad y se exponen con claridad, mezclando, desde

luego, las jocosas o en realidad menos serias y siempre agradables. Esto es, mezclar lo útil con lo dulce.”

En síntesis, en la pedagogía moderna que inicia Comenio aparecen el amor, la sonrisa, el placer, el goce, lo agradable, el juego entre otros, como esenciales de su propuesta educativa para ser considerados desde el nacimiento. Estas ideas, posteriormente serán profundizadas por otros educadores como H. Pestalozzi y en especial, F. Froebel del siglo XIX quien reproduce incluso fundamentos textuales de Comenio y los ejemplifica prácticamente en especial el juego, estableciéndose así las bases para toda la pedagogía de la primera infancia como se observa en general en los autores que siguen desarrollándola hasta el presente.

Sin embargo, la pedagogía de la infancia ha experimentado en estos tiempos fuertes presiones producto de los modelos educativos exitistas homogeneizantes que sobrevaloran lo académico sobre la formación integral en especial de los aspectos socioemocionales y valóricos. Estos principios tan básicos del existir humano y en especial de la vida y del ser niño, niña, han ido quedando de lado y el juego, el bienestar, la alegría, el goce, la apertura y generosidad de la infancia -disminuidos además por todas las circunstancias que hemos estado viviendo-, han afectado seriamente su salud mental entre otros aspectos, y la de sus familias y maestros.

Esta situación tan compleja es la que ha llevado a remirar, repensar y reconstruir una educación más humana y que enfatice favorecer el bienestar y la felicidad de todos y han ido surgiendo propuestas e instituciones que están trabajando en ello. Sin embargo, para avanzar en su comprensión y en situaciones que favorezcan su implementación, se hace necesario avanzar más en su conceptualiza-

10 Opus cit. Capítulo X.5.

11 Ibid.8

12 Opus cit. Capítulo XVII. Fundamento II.16

13 Ibid. 17

ción y en los estudios que realizan diferentes especialistas al respecto.

## 2. ¿CÓMO NOS AYUDAN LAS CIENCIAS Y LAS DISCIPLINAS A COMPRENDER QUÉ ES LA FELICIDAD Y CÓMO FAVORECERLA?

Hemos señalado anteriormente cómo la filosofía, la teología, la antropología y la naciente pedagogía moderna han ido proporcionando históricamente bases importantes para ir comprendiendo qué es la felicidad o el concepto con que se nombre a esta búsqueda de estados positivos (dicha, bienestar, etc.), junto con diversas orientaciones sobre formas de favorecerla.

Todas estas ciencias y disciplinas a lo largo del tiempo han aportado nuevos estudios a esta temática que cabe analizar. Además, a este conocimiento, se han sumado también otras investigaciones desde el ámbito de la psicología, de la neurobiología y de las neurociencias, entendida esta última como el estudio integral de diversas ciencias que tratan de comprender la complejidad humana y sus procesos de desarrollo y aprendizaje en todos los ámbitos, y por cierto en éste. Revisaremos algunos de ellos en sus aportes actuales, los que demuestran en su conjunto que la felicidad es un área de indagación que tiene un importante apoyo de las disciplinas y ciencias modernas o posmodernas y no son un mero idealismo intangible difícil de comprender y de abordar formativamente.

En el campo de lo axiológico, cabe revisar algunos de estos avances ya que una de las características de la posmodernidad es que las certezas construidas en la modernidad y que actuaban como referentes, entre ellos los valores-marco, se han debilitado fuertemente y han surgido disvalores o contravalores lo que implica, según Cuellar (2011): “una dis-

minución en la gradualidad del valor”<sup>14</sup>, produciendo inseguridades e incomodidades que afectan un estado de felicidad. A la vez, Z. Bauman (2005), señala que uno de los valores que más se afectó por la “autodesmantelación” de la modernidad, fue la ética y su forma de ser considerada, es decir “responder a los retos morales con formas coercitivas en la práctica política, así como la búsqueda filosófica de valores absolutos, universales y sustentos de la teoría. Los grandes problemas éticos, -derechos humanos, justicia social, equilibrio entre la cooperación pacífica y la autoafirmación-. no han perdido vigencia; únicamente es necesario verlos y abordarlos de manera novedosa”<sup>15</sup>. Agrega que el reencantamiento posmoderno “les ha devuelto la dignidad a las emociones; legitimidad a las simpatías y “lealtades” inexplicables, incluso irracionales”<sup>16</sup>. Este reencantamiento con el mundo “involucra la posibilidad de enfrentar sin ambages la capacidad moral del ser humano, como en verdad es, sin disfraces ni deformaciones”<sup>17</sup>.

De esta manera tiene lugar la concepción de los valores como la plantea Cuellar (2011): “manifiestan un callado existir” ... “están allí pero no violentan la decisión, sino que son paradigmas o modelos siempre atractivos cuya manifestación ostensiva no es imperativa sino sugerente”<sup>18</sup>.

Por tanto, reconstruir valores con un carácter más integral y diversificado, donde lo subjetivo y las emociones tienen también lugar haciéndolos así más humanos y factibles de reencantarse con ellos sin visualizarlos en forma impositiva, sería una base axiológica que ayuda a la felicidad. Entre estos “nuevos valores”, se menciona el amor-virtud, en sus

14 Cuellar, Hortensia. 2011. El ser y la esencia de los valores. Una axiología para el siglo XXI. Trillas, México, pág.54.

15 Bauman, Zygmunt. 2005. Ética posmoderna. Siglo XXI, México.

16 Opus cit. Págs. 41 y 42

17 Ibid.

18 Opus cit. Pág., 58.



diversas expresiones por el aporte que hace a la vida humana en todas sus dimensiones (familiares, laborales, sociales, espiritual, y con la naturaleza). A la vez, el valor del “saber convivir”, se especifica mucho más y se expresan como posibilidades de manifestación, el reconocimiento y preocupación por los otros y el cultivo y resguardo de la convivencia humana a través del diálogo; la práctica de la justicia, la solidaridad, la libertad, el trabajo y la Paz, son también aspectos fundamentales de considerar Cuéllar (2011).

En el campo de la psicología autores como Carl Rogers (Psicología de la persona) y Abraham Maslow (Psicología humanista), han sido algunos de los primeros investigadores que pusieron el acento en estudiar en especial estos aspectos socioemocionales y valóricos. En la actualidad, la psicología positiva, es una de las especialidades que ha estado trabajando fuertemente en estas áreas en particular a partir de los aportes de Martin Seligman (1999), entre otros. Este autor la definió como el estudio científico de las experiencias positivas, los rasgos individuales positivos, las instituciones que facilitan su desarrollo y los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos, mientras previene o reduce la incidencia de la psicopatología<sup>19</sup>.

42

También se la ha enfocado como: “el estudio científico de las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades” (Sheldon & King, 2001)<sup>20</sup>.

Entre los aportes de Seligman están el caracterizar y organizar estas emociones positivas que pueden tener lugar tanto en el futuro, presente o pasado. Respecto al futuro,

19 Seligman, M.E.P. 1999. The presidents address. APA.1998. Annual Report. *American Psychologist* 54:559-562.

20 Sheldon, K.M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American Psychologist* 56:216-217.

se identifican el optimismo, la esperanza, la fe, y la confianza; entre las relacionadas con el presente, la alegría, la tranquilidad, el entusiasmo, la euforia, el placer y la más importante el llamado Flow (flujo), experiencia óptima y armonía neuronal<sup>21</sup> que incluye la felicidad, y que implica una competencia percibida e interés intrínseco por la actividad realizada (Csikszentmihalyi, 1990)<sup>22</sup>. Sobre el pasado, las emociones positivas incluyen la satisfacción, la complacencia, la realización personal, el orgullo y la serenidad, y se hace la observación que no necesariamente están vinculadas entre sí.

Se concuerda entre diferentes autores, que las emociones positivas tienen un objetivo fundamental en la evolución humana porque expanden los recursos intelectuales, físicos y sociales de las personas, los hacen más perdurables y acrecientan las reservas a las que se puede recurrir cuando se presentan amenazas u oportunidades (Fredrickson, 2001). Se agrega que cuando se experimentan sentimientos positivos se modifican las formas de pensamiento y acción (Seligman, 2005) y se incrementan sus patrones para actuar en ciertas situaciones mediante la optimización de los propios recursos personales en el nivel físico, psicológico y social (Fredrickson, 2001)<sup>23</sup>.

Otro aspecto en el cual hay consenso, es sobre la influencia de factores socio-culturales en definir y caracterizar qué es la felicidad. Algunos estudios han encontrado que sociedades individualistas son más felices al obtener logros orientados a metas personales,

21 Goleman D. 2012. El Cerebro y la Inteligencia Emocional: nuevos descubrimientos. Grupo Z: Barcelona.

22 Csikszentmihalyi, M. (1990). Finding Flow: The psychology of optimal experience. New York, NY: Harrer and Row. Otros autores lo han definido como un estado de armonía neuronal, en el que áreas dispares del cerebro se encuentran en armonía y colaboran entre sí. Lo anterior permite aprovechar al máximo nivel cualquier talento que se tenga. (Goleman, 2012, p.66)

23 Fredrickson, B.L. 2001. The role of positive emotions in positive psychology. *American psychologist* 56:218-226.

dando más valor a los sucesos vitales, tanto positivos como negativos, atribuyendo sus acciones a sí mismos, pudiendo dar poca importancia, incluso obviar, aspectos insanos de su entorno social (Triandis, 2005)<sup>24</sup>; otros trabajos indican que sociedades colectivistas muestran mayor bienestar en la medida en que se sienten integradas en un grupo de pertenencia, que comparte ciertos valores o cosmovisiones, lo que puede llevar a una estructura social más segura (Díaz y González, 2011)<sup>25</sup>. La importancia de los aspectos sociales es fundamental como lo señala también Keyes (1998), quien define el “bienestar social” como la valoración que hace la persona sobre en qué medida el contexto social y cultural en que vive es percibido como nutriente satisfactorio y de en qué medida se percibe que se es un aporte a la sociedad”<sup>26</sup>.

Otro insumo que ha dado la psicología reciente es la relación de la felicidad con la inteligencia emocional. Daniel Goleman en 1995, escribe su libro “La inteligencia emocional” donde la define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”. Sus estudios indican que practicar la inteligencia emocional puede ser un medio adecuado para lograr la deseada felicidad. Implica desarrollar la capacidad de comprendernos a nosotros mismos y al otro, saber apreciar los sentimientos, temores y motivaciones como camino no solo del autoconocimiento, sino también del autocontrol, la automotivación y de la actitud empática, lo que es muy necesario en los tiempos actuales. Comprender

24 Triandis, H. C. 2005. Issues in individualism and collectivism research. En R.M. Sorrentino, D. Cohen, J.M. Olson, y M.P. Zanna (Eds.), Cultural and Social Behavior: The Ontario Symposium, (pp. 207-224). Mahawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Veenhoven, R. (1984). Conditions of Happiness. Dordrecht: Reidel.

25 Díaz, F. y González, M. J. 2011. Subjective and Occupational Well-Being in a Sample of Mexican Workers. Social Indicators Research, 100, 273-285

26 Keyes, C. 1998. Social well-being. Social Psychology Quarterly, Págs. 121-140.

y reconocer a la otra persona, incluso si no estamos de acuerdo con ella, es primordial, para tener relaciones armoniosas y duraderas, lo que proporciona seguridad y satisfacción. La buena noticia que nos entregan sus estudios es que la inteligencia emocional se puede desarrollar y entrega una serie de criterios y sugerencias al respecto. Por ejemplo, señala: “Recordemos que la creencia básica que conduce al optimismo es que los contratiempos y los fracasos se deben a las circunstancias y que siempre podremos hacer algo para cambiar éstas”<sup>27</sup>.

Respecto a la felicidad señala que uno de los principales cambios biológicos que se producen es el “aumento en la actividad de un centro cerebral que se encarga de inhibir los sentimientos negativos y de aquietar los estados que generan preocupación, al mismo tiempo que aumenta el caudal de energía disponible” ...”esta condición proporciona al cuerpo un reposo, un entusiasmo, y una disponibilidad para afrontar cualquier tarea que esté llevando a cabo”<sup>28</sup>.

43

C. André (2003) agrega otros elementos a considerar en cuanto a cómo se construye la felicidad. Expresa que “no es un fenómeno pasivo “...”es un fenómeno activo: buscarlos, alentarlos, amplificar su impacto y duración”<sup>29</sup>, son algunas de las acciones necesarias de realizar.

Sobre cómo se da la felicidad en diferentes etapas del desarrollo humano, André (2003) se pregunta: “si en la infancia, la felicidad está en un estado puro”<sup>30</sup>. Expresa que hay muchas manifestaciones en la vida diaria, pero que las relacionadas con el estar con sus padres, son muy notorias. Considera que

27 Goleman, D. 1995. La inteligencia emocional. Kayros. Barcelona. <https://bit.ly/3UCI26b>

28 Opus cit. Versión digital, Capítulo I.

29 André, Christophe. 2003 Vivre heureux. Psychologie du bonheur. Odile Jacob, Paris, pág. 27.

30 Opus cit. Pág. 78-79.

la infancia podría considerarse una reserva de felicidad que ayuda a enfrentar futuras adversidades.

Otro grupo de estudios tienen que ver con el buen humor y su relación con el bienestar. Se plantea que podría entenderse el humor como: “una tendencia estable de la personalidad referida a una sensación (regocijo), a una conducta (risa o sonrisa), al uso de una forma de afrontamiento (humor como mecanismo de afrontamiento) a una competencia (producción y creación de estímulos, y finalmente, a un sentido estético (sentido del humor, apreciación del humor)”<sup>31</sup>. Agrega que “se han visto efectos del humor sobre el impacto de emociones y situaciones negativas a través de la resignificación. El humor funciona otorgando un espectro mental más amplio, logrando tal resignificación”<sup>32</sup>. Se expresa que también aporta al bienestar por ser una tendencia a involucrarse en actividades que promueven la felicidad, siendo una fortaleza de carácter que correlaciona con ella (Ruch et al.,2010)”<sup>33</sup>.

Mendaburo (2005) expresa que hay distintos tipos de humor: el afiliativo que pretende relacionarse con otros; el agresivo, el de auto-descalificación y el de autoafirmación. Este último se define como aquel en que “prevalece el deseo por dejarse sorprender por la vida y mantener una perspectiva humorística frente a las cosas” ...” y permite tomar distancia de los estímulos que estresan o generan problemas (Lefcourt et al, 1995). En general, permite disminuir emociones negativas y mantener visiones positivas y realistas en situaciones adversas”<sup>34</sup>. Se agrega que este humor y el afiliativo se relacionan con mayor bienestar y formas positivas en general.

31 Mendiburo, Andrés. (2015) Humor, personalidad y bienestar: resultados en Chile, en: Bilbao, M.A. et al. La Felicidad de los chilenos. Volumen I, USACH, Stgo, pág. 68.

32 Ibid., Págs.68-69

33 Citado por Mendiburo, A. Pág. 69.

34 Ibid. Pág.70

Por su parte, la neurobiología y las neurociencias también han aportado a comprender qué es la felicidad y cómo favorecerla, aunque aún hay vacíos para entender por completo cómo funciona el cerebro para hacernos experimentar este conjunto de emociones positivas que constituye la felicidad. Entre los principales obstáculos estarían la naturaleza subjetiva de nuestra experiencia de felicidad; la relación entre el placer y las creencias sobre la felicidad y cómo estos componentes se relacionan con las estructuras cerebrales. En relación con esto último, se han identificado varias regiones del cerebro que, se especula, integrarían las redes del placer con las redes del significado y satisfacción con la vida. Otro desafío es comprender cómo las redes cerebrales encargadas de traducir en placer los estímulos sensoriales (un sabor agradable, una caricia, una visión confortante) se relacionan con los placeres superiores, como la música, la danza, el juego y el flow (percepción de la capacidad para realizar una actividad retadora) para contribuir a la felicidad. Si bien no está claro cómo se relacionan exactamente el placer y la felicidad, al menos se puede decir que la falta de placer constituye un obstáculo para la felicidad.

La buena noticia es que investigadores como el Dr. Stefan Klein, señalan que nuestros cerebros tienen un circuito especial para la alegría, el placer y la euforia, es decir que “tenemos un sistema para la felicidad”. Señala que al igual como venimos al mundo con la capacidad para hablar, estamos programados para tener sentimientos positivos. Todo ello significa que con ejercicios correctos podemos aumentar nuestra capacidad de felicidad, teniendo presente que depende -al menos- de nuestro medio, de nuestra cultura como también de nuestros genes; por tanto, agrega que los sistemas en general pueden ser entrenados y el referido a la fe-

lidad también. Nos recuerda que el cerebro puede reprogramarse a sí mismo y cambiar su estructura no sólo con experiencias externas sino también aprendiendo sobre sus propios sentimientos; por tanto, afirma: “nosotros podemos aprender a ser felices”<sup>35</sup>. Similar pensamiento tiene el doctor Claudio Naranjo quien manifiesta que: “tendemos a poner nuestra felicidad a disposición del éxito que hallemos, haciéndola dependiente de algo que está fuera de nosotros, que no forma parte de nuestra naturaleza, de nuestro control, y de nuestra verdadera satisfacción personal”<sup>36</sup>.

Por tanto, podría sintetizarse que **la felicidad es un estado que resulta de la interacción de múltiples componentes neurobiológicos, socioculturales y psicológicos que interactúan entre sí; entre otros, la base genética y neuronal, el medio sociocultural, las creencias sobre el significado de la vida y en especial, la propia actitud que tenga la persona al respecto, lo que se expresa en su trabajo personal de autoformación en esta área. Todos estos componentes se combinan y fusionan generando este estado positivo de satisfacción y plenitud que integra emociones, sentimientos, placer, gozo, y diferentes sensaciones internas como la serenidad, la sensación de realización y/o expresiones externas como la sonrisa o risa, movimientos variados, y/o diversas manifestaciones verbales.**

Su duración puede ser distinta según se trate de una emoción, un sentimiento, o una actitud, lo que dependerá del sentido que tenga para la persona y de su involucramiento en ello. Lo importante, es que es “educable” como lo expresan diversos autores.

El Dalai Lama expresa al respecto: “el primer paso en la búsqueda de la felicidad es

35 Klein, Stefan. 2006. The science of happiness. Da Capo. Life Long. USA, pág XX.

36 Naranjo, Claudio. <https://psiqueviva.com/claudio-naranjo-feliz/>

aprender. Primero tenemos que aprender cómo las emociones y los comportamientos negativos son nocivos y cómo son útiles las emociones positivas. Tenemos que darnos cuenta de que dichas emociones no sólo son malas para cada uno de nosotros, personalmente, sino también para la sociedad y el futuro del mundo”... “Por otra parte, debemos ser conscientes de los efectos beneficiosos de las emociones y comportamientos positivos, ello nos llevará a cultivar, desarrollar y aumentar esas emociones, por difícil que sea: tenemos una fuerza interior espontánea. A través de este proceso de aprendizaje, del análisis de pensamientos y emociones, desarrollamos gradualmente la firme determinación de cambiar, con la certidumbre de que tenemos en nuestras manos el secreto de nuestra felicidad, de nuestro futuro, y de que no debemos desperdiciarlo”<sup>37</sup>.

Por ello, es importante revisar algunas de las propuestas que se han hecho en el campo de la educación y que se han aplicado en diferentes contextos y comunidades educativas, lo que es una invitación a generar otras experiencias de este tipo, considerando el gran aporte que significa la felicidad para la salud mental de las personas y de la sociedad y por tanto, para el bienestar de todos.

45

### **3. ¿Y QUÉ SE HA REALIZADO EN LA EDUCACIÓN, LA PEDAGOGÍA Y EN EL CAMPO DEL CURRÍCULO PARA FAVORECER LA FELICIDAD?**

Como se ha señalado, desde que se inició la pedagogía moderna se tuvo en claro que el ambiente educativo y las interacciones que tienen lugar en él, deben ser un espacio de gran respeto a las características e intereses de los niños y las niñas; por tanto, la alegría, el juego, el placer, el agrado entre otros, tienen que ser parte de la esencia de lo educativo”<sup>37</sup>.  
 37 Lama, Dalai. 2022. El arte de la felicidad. Debolsillo, España, página 44.



tivo y de la metodología que se utilice, muy en especial con la primera infancia.

Sin embargo, ello no ha sido fácil; muchos informes muestran que las instituciones educativas no siempre han sido lugares donde los niños se sienten felices, lo que responde a diferentes factores. Entre ellos está la formación de los educadores en este ámbito.

Generar ambientes para favorecer la felicidad de otros tiene que empezar por propiciar esta apertura en los propios educadores y ello requiere de un trabajo personal de cambio como lo expresaba el Dalai Lama y todos los formadores que se desempeñan en este ámbito. Phap Luu del programa Wake Up Schools<sup>38</sup> expresa que es necesario empezar por “cuidar al educador” y ocuparse de su bienestar. Da cuenta que, en sus capacitaciones, la mayoría de ellos esperan recibir un conjunto de técnicas y estrategias para enseñar, pero que lo que se debe favorecer es “un camino de auto-transformación, les enseñamos a generar felicidad en sus propias vidas. Eso es más poderoso que cualquier técnica o plan de estudios”<sup>39</sup>.

Está afirmación que lo primero en una formación de una educación para la felicidad es partir por la autotransformación del propio educador, ha sido históricamente planteado por muchos pensadores tales como Hellen Keller<sup>40</sup>, Emmanuel Mounier, Carl Rogers por nombrar algunos; sin embargo, son pocas las propuestas educativas que comienzan con este tipo de formación.

Por ello, es particularmente interesante el Kindness Curriculum o el Currículo para la amabilidad para niños entre tres y cinco años, del Center for Healthy Minds [Centro

38 <https://wakeupschools.org/>

39 Nhat Hanh, Thich. 2019. Los educadores felices cambian el mundo. Editorial Kairós, Barcelona, página 236

40 Hellen Keller escribió a pesar de todas sus limitaciones físicas, un ensayo titulado “Optimist”. (1903)

de mentes saludables] de la Universidad de Wisconsin-Madison, E.E.U.U., que ofrece todo un plan formativo para los maestros basado en el manejo de las emociones, en practicar la gratitud y la paz, el movimiento consciente y por supuesto, la amabilidad, entre otros aspectos, para llevarlos después al trabajo con los niños y niñas.

La literatura especializada señala ciertos criterios generales básicos para tener presente toda persona adulta, que desee avanzar en el camino de la felicidad, y para el trabajo formativo con la infancia, jóvenes y toda persona que desee avanzar y aportar a una sociedad mejor.

- **Enfocarse en el proceso y en lo que ofrece.** Si se pone la atención solamente en los resultados finales, es muy posible que se tengan momentos felices en el camino que no los percibimos como tales y, por tanto, no nos sentimos felices, durante el diario vivir. Por ello, debemos estar abiertos a todos los pequeños momentos de felicidad que tenemos diariamente, disfrutarlos y agradecer por ellos. Desde amanecer todos los días, poder vivir, hacer, compartir, gozar las pequeñas cosas que nos ofrece la vida, nos lleva a favorecer emociones positivas que alimentan el alma, la mente y el cuerpo.
- **Ampliar nuestras expectativas con una base real de trabajo en ellas.** Si se espera siempre lo mismo, probablemente nos sintamos cansados o desanimados. A la vez, si esperamos mucho, es posible que nos desilusionemos constantemente. Por ende, es importante ir ajustando las expectativas a la realidad que vivimos y que van cambiando con el tiempo.
- **Ampliar y fortalecer nuestras relaciones sociales.** Los seres humanos por natura-

leza somos sociales y necesitamos a las personas para nuestro crecimiento personal, para amar y ser amado, y para hacer y gozar con otros. Nos proporcionan compañía, se comparten experiencias, ayuda mutua o importantemente, para “pasarlos bien”. Generar lazos saludables familiares y amistosos nos permitirá sentir mayor bienestar y felicidad; por ello hay que trabajar en superar aquellas rencillas o actitudes negativas que nos han llevado a separarnos muchas veces de los que queremos o de personas que podemos conocer por prejuicios existentes.

48 Otros aspectos que han influido en que las aulas no siempre sean un ambiente grato donde el aprender sea un gozo, son el tipo de propósitos que se fijan para la educación y que se operacionalizan en el currículum. El doctor Claudio Naranjo lo manifiesta de la siguiente manera: “naturalmente, la interferencia del desarrollo infantil a través de la inhibición del juego, la escolarización prematura de tipo disciplinario y el bombardeo de la televisión termina por silenciar al niño divino interior de cada cual”; continúa explicando que ello se debe a que: “nuestra civilización está penosamente constreñida, sobre controlada, excesivamente sujeta a nuestros ideales limitados y a nuestro correspondiente sentido de lo que “debe ser”<sup>41</sup>.

Teniendo en cuenta estas bases sustanciales: una formación de los educadores consistente con lo que se pretende, el trabajo personal de toda la comunidad educativa en función a mejorar su camino de bienestar, y la explicitación e intencionalidad del currículo respecto a la felicidad, puede avanzarse a conocer o crear prácticas y estrategias con los niños y niñas que favorezcan mejores acciones en este ámbito.

41 Naranjo, Claudio. Opus cit. página 162

Las experiencias que se han desarrollado son ya numerosas a nivel mundial; el trabajo del doctor Patch Adams desde hace décadas en el ámbito de la salud, llevó a diversas instituciones a plantear su réplica en el sector educativo. Así surgió en EE.UU, “The Optimist Curriculum” y otras creaciones de este tipo en diversos países.

En el caso de Chile, en la Junta Nacional de Jardines infantiles como parte del Programa de aprendizajes relevantes que se quería favorecer, se desarrolló El proyecto “Pedagogía del buen humor” en el año 2000, que se inició en el Jardín infantil Girasol en la comuna de Ñuñoa de la Región Metropolitana, que continúa hasta el presente. Comenzó con un Taller para las educadoras sobre el optimismo y la alegría realizada por un grupo de docentes-payasos. Se revisaron también fundamentos filosóficos, antropológicos y biológicos sobre el tema, y posibles derivaciones al campo educativo. Luego los participantes empezaron a crear su propuesta de bajada de estos planteamientos al trabajo en el jardín infantil. Entre los criterios considerados se puso énfasis en lograr un ambiente grato en todo el establecimiento, que entre otras estrategias considera que los párvulos y sus educadoras tengan la libertad de disfrazarse todos los días según sus deseos. También se crearon rincones o paneles del humor donde se colocaban dibujos o chistes creados por los propios niños, y también se implementaron algunas estrategias de resiliencia para ayudar a los párvulos, a salir de estados negativos. En la actualidad diversos jardines infantiles y escuelas de diversos organismos, han colocado en sus proyectos educativos como “sello”, la Pedagogía del buen humor.

Entre las experiencias más actuales, cabe destacar “The Happiness Curriculum”<sup>42</sup>, crea-

42 [http://www.edudel.nic.in/welcome\\_folder/happiness/Happiness-CurriculumFramework\\_2019.pdf](http://www.edudel.nic.in/welcome_folder/happiness/Happiness-CurriculumFramework_2019.pdf)

do por más de 40 maestros y voluntarios, implementado desde el 2018 en Delhi, India, con la orientación del Dalai Lama y el apoyo de la UNESCO. Los objetivos de este programa que se inició con 8000 niños y niñas desde educación parvularia hasta octavo grado, incluye el desarrollo de la autoconciencia y la atención plena en los estudiantes; inculcar el pensamiento crítico; mejorar las habilidades de comunicación; fomentar una mayor empatía con los demás; ayudar a los estudiantes a aprender a tratar con el estrés y desarrollar un mayor sentido de conciencia social y valores humanos. El “Currículum de la Felicidad” implica períodos de meditación, yoga, atención plena, juegos, conversaciones, grupos de discusión y formación en valores humanos universales<sup>43</sup>.

Si se revisa la amplia bibliografía actual sobre el tema, se van a encontrar otras experiencias en el mundo que buscan una educación más humana que lleve a la felicidad y el bienestar de todos. Entre ellos se encuentra “A Curriculum of hope”, escrito por Debra Kidd<sup>44</sup>. Explora cómo un buen diseño curricular puede empoderar a las escuelas para construir puentes entre el aprendizaje de sus alumnos y el mundo que los rodea. Parte de la premisa de que un currículo sólido está respaldado por cinco pilares clave de coherencia práctica, credibilidad, creatividad, compasión y comunidad. Presenta un conjunto de ejemplos que demuestran cómo las escuelas, los padres, los alumnos y la comunidad local en general pueden aprender juntos para construir su propuesta de la esperanza.

#### 4. A MODO DE CONCLUSIÓN.

No es el propósito de este artículo hacer un catastro de toda la bibliografía, fundamentos, orientaciones y metodologías que hay en esta temática de la felicidad y sus derivados porque son muchos actualmente. Más bien la intención era hacer una reseña de algunos de ellos y mostrar el apoyo que toda esta propuesta educativa está teniendo en investigadores, organismos internacionales y en países a nivel nacional y local.

Los difíciles momentos que en estos últimos años hemos estado viviendo por los conflictos de diferente tipo que hay a nivel mundial, nacional y local unido a todo lo que se ha experimentado por consecuencia de la pandemia del COVID-19, pensamos que son el mayor argumento para justificar que la educación debe transformarse en sus pilares básicos que tienen que ver con la esencia del ser humano, para tratar de evitar muchos de los problemas valóricos y sociales que están detrás de estas situaciones.

Ese es el llamado final de este artículo que esperamos incentive a nuevas comunidades a emprender este camino educativo con esperanza, alegría, trabajo, confianza, amor, unión y creatividad, porque es lo que se merecen las nuevas generaciones; una humanidad más sana. Ello implica también, favorecer una estrecha relación con el cuidado de nuestro planeta al cual hemos afectado notablemente, por lo cual todos los objetivos sobre el desarrollo sostenible tienen que ser incorporados también en toda propuesta curricular que se haga. No olvidemos que no tenemos otra Tierra en la cual vivir.

<sup>43</sup><https://bangkok.unesco.org/content/happy-schools-framework-learner-well-being-asia-pacific>

<sup>44</sup> Kidd, Debra. 2020. A Curriculum of hope. Independent Thinking Press. USA.

## Bibliografía consultada

- André, Christophe. 2003 Vivre heureux. Psychologie du bonheur. Odile Jacob, Paris.
- Bauman, Zygmunt. 2005. Ética posmoderna. Siglo XXI, México.
- Bilbao, M.A. et al. La Felicidad de los chilenos. Volumen I, USACH, Santiago.
- Chahin, Elsa y Anna Tardos. 2018. En manos amorosas. Cómo los Derechos de los niños pequeños en Hogares para niños ofrecen esperanza y felicidad en el mundo de hoy. World Forum Foundation.
- Changeux, Jean-Pierre. 2010. Sobre lo verdadero, lo bello y el bien. Un nuevo enfoque neuronal. Katz Editores, Buenos Aires.
- Comenio, J.A. 1998. Didáctica Magna. Editorial Porrúa, Capítulo VI. México. [https://www.academia.edu/10798268/Amos-comenio-j-didactica-magna\\_1\\_](https://www.academia.edu/10798268/Amos-comenio-j-didactica-magna_1_)
- Cuellar, Hortensia. 2011. El ser y la esencia de los valores. Una axiología para el siglo XXI. Trillas, México.
- 50 • Dalai Lama. 2018. El arte de la felicidad. De Bolsillo, España.
- Domech, Joan. 2017. Elogio de la educación lenta. Grao, Barcelona.
- Goleman, D. 1995. La inteligencia emocional. Kayros. Barcelona.
- Goleman D. 2012. El Cerebro y la Inteligencia Emocional: nuevos descubrimientos. Grupo Z: Barcelona.
- Kidd, Debra. 2020. A Curriculum of hope. Independent Thinking Press. USA.
- Klein, Stefan. 2006. The science of happiness. Da Capo. Life Long. USA.
- Naranjo, Claudio. 2017. Cambiar la educación para cambiar el mundo. Ediciones La Llave, Barcelona.
- Nhat Hanh, Thich. 2019. Los educadores felices cambian el mundo. Editorial Kairós, Barcelona
- OECD. 2020, How's Life? 2020: Measuring Well-being, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>.
- Peralta, M. Victoria. 2002. Una pedagogía de la oportunidades, Ed. Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Peralta, M. Victoria, 2005. Innovaciones en Educación Infantil. Trillas, México.
- Rodríguez, Nora, 2019. Educar para la paz. La neurociencia de la felicidad responsable. Ed. Kairós, Barcelona.
- Seligman, Martin. 2017. La auténtica felicidad. Penguin Random House Grupo Editorial España. España.





# Mecanismos para el Financiamiento y Herramientas de Rendición de Cuentas. Política Pública Municipal de Niñez y Adolescencia.

Por Irasema Dilián Magaña Muñoz

## RESUMEN

El cumplimiento y promoción de los derechos de las niñas, niños y adolescentes en Guatemala es responsabilidad del Estado en el marco de la Convención de los Derechos del Niño. El objetivo de la investigación fue establecer una propuesta sobre los mecanismos de financiamiento que incrementaran la inversión pública en niñez y adolescencia, y las herramientas básicas de rendición de cuentas a nivel municipal, específicamente en las Políticas Municipales, debido a que estas representan un andamiaje que contribuye de manera sustantiva a través de acciones concretas ejecutadas por los garantes.

La metodología consistió en un enfoque mixto, debido a que la información relacionada al enfoque de derechos es cualitativa de diseño descriptivo – interpretativo, y los datos recopilados sobre el diseño del presupuesto y la consulta a niñas, niños y adolescentes arrojaron datos estadísticos para su respectivo análisis. Se hizo referencia a la documentación relacionada con los mecanismos jurídicos y técnicos para el financiamiento de las políticas municipales.

Los resultados indican que se pueden implementar mecanismos de financiamiento a través de la articulación de las planificaciones nacionales, territoriales y la gestión propia del Sistema de Consejos de Desarrollo establecido en el país, concluyendo que para ello

se debe garantizar la participación de niñez y adolescencia en todo el ciclo de los presupuestos públicos.

## PALABRAS CLAVE:

Políticas públicas, niñez y adolescencia, mecanismos de financiamiento, rendición de cuentas y participación.

## INTRODUCCIÓN

Las estructuras encargadas de impulsar la formulación de la política municipal en favor de la niñez y la adolescencia a nivel territorial son las Comisiones Municipales de Niñez y Adolescencia constituidas, integrado por representantes del gobierno, autoridades municipales, organizaciones de sociedad civil, representantes de las comunidades y por grupos de niñas, niños y adolescentes del municipio como lo establece la Ley de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (2003).

La discusión sobre el financiamiento de la política social en su doble vertiente de recaudación y distribución es amplia, siendo necesario considerar el financiamiento como expresión de un proceso de negociación política entre los distintos agentes del bienestar involucrados (familias, comunidades, Estado y sector privado). Incrementar los recursos destinados al gasto social, con mayor tributación, mejorando el impacto distributivo del mismo, y mejorar la cobertura y eficiencia de

53

las políticas que se dirigen a la niñez y adolescencia.

La investigación desarrolló un análisis de los fundamentos teóricos del enfoque de derechos de niñez y adolescencia, así como los conceptos propios de la temática de los presupuestos públicos. Respecto a la normativa esta es suficientemente robusta para que el Estado garantice el pleno goce y disfrute de los derechos, así como la obligatoriedad de invertir hasta el máximo de los recursos disponibles, los cuales no deben ser regresivos, es decir no se deben disminuir en ninguna circunstancia como lo determina la Convención de los Derechos del Niño (1989).

54 El objetivo de la investigación es de establecer una propuesta sobre los mecanismos de financiamiento que incrementarían la inversión pública en niñez y adolescencia y las herramientas básicas de rendición de cuentas a nivel municipal; la investigación plantea el hecho que las políticas públicas en su mayoría carecen de los recursos financieros necesarios para su implementación, siendo indispensable identificar los mecanismos legales, técnicos y las fuentes de financiamiento en la asignación de presupuesto a los planes, programas, proyectos y actividades que estén incluidos en el plan de implementación de la política a nivel municipal.

Los países centroamericanos han desarrollado diversas experiencias para promover el involucramiento directo de la niñez y adolescencia en procesos relacionados a la inversión municipal a favor del cumplimiento de sus derechos de acuerdo con el Círculo Centroamericano de Aprendizaje sobre Derechos de la Niñez y Desarrollo Local, (2017). Guatemala ha implementado estas acciones a través de diversas organizaciones de sociedad civil que trabajan con niñez y adolescencia, como Save the Children y el Programa

de Atención, Movilización e Incidencia por la Niñez y Adolescencia -PAMI- que promueven la formulación de Políticas Públicas Municipales en favor de la niñez y adolescencia.

El Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales -ICEFI- <https://icefi.org/ipna/> (2022) en el año 2019, estableció el Observatorio de Inversión Pública en Niñez y Adolescencia, así como la publicación diversos artículos de investigación con relación a la inversión en niñez y adolescencia en Guatemala, se pueden obtener los datos de manera confiable y realizar el análisis del presupuesto asignado y ejecutado por las instituciones gubernamentales. El análisis de la importancia de la rendición de cuentas de la política municipal permite mejorar la administración de los recursos públicos en favor de la niñez y adolescencia, así como responsabilizar a las instituciones garantes la transparencia, eficiencia y eficacia de sus funciones.

La metodología con enfoque mixto, de diseño descriptivo – interpretativo, debido a que la información relacionada al enfoque de derechos es cualitativa y la información sobre los presupuestos públicos y la consulta a niñas, niños y adolescentes proporcionaron información estadística que orientaron a la elaboración de la propuesta.

Los resultados de la investigación orientaron la propuesta de los mecanismos de financiamiento para la política pública municipal en favor de los derechos de la niñez y adolescencia, por lo tanto, es un aporte académico que va más allá de un mero estudio social. La propuesta debe ser utilizada por estudiantes, docentes y garantes como aporte sustantivo a mejorar las condiciones de vida y de desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes guatemaltecos, sobre todo garantizando su participación en todo el ciclo de la política pública. Círculo Centroamericano

de Aprendizaje sobre Derechos de la Niñez y Desarrollo Local, (2017).

La investigación inició en el mes de agosto del año 2021 y concluyendo en marzo de 2022, dentro de la información técnica se tomó como referencia datos presupuestarios del año 2015 al 2022 de los programas gubernamentales dirigidos a niñez y adolescencia, así determinar la estructura del presupuesto público vigente.

La consulta con las niñas, niños y adolescente se llevó a cabo con nueve (9) organizaciones de niñas, niños y adolescentes de los departamentos de Chimaltenango, Chiquimula, Suchitepéquez y Quiché, en estos grupos reciben formación, así como espacios de participación e incidencia política para la promoción y exigibilidad de sus derechos. También se realizaron entrevistas semiestructuradas a funcionarios y expertos en el tema de presupuestos públicos y derechos de niñez y adolescencia.

Para realizar la consulta se giró una invitación a 9 organizaciones que trabajan con grupos de niñas, niños y adolescentes en las áreas geográficas de los departamentos de Chimaltenango, Chiquimula, Suchitepéquez y Quiché. La participación fue aleatoria debido a que no todos los participantes cuentan con dispositivos electrónicos para la consulta, se hizo énfasis en la inclusión de niñez y adolescencia con discapacidad e integrantes de pueblos Mayas, Garífunas y Xincas, dando como resultado la participación de 4 niñas entre 10 y 12 años, 32 adolescentes mujeres entre 14 y 17 años y 12 adolescentes varones entre 14 y 17 años, ellas y ellos participan en grupos de formación e incidencia que promueven que participaron en la consulta.

## **MECANISMOS PARA EL FINANCIAMIENTO Y HERRAMIENTAS DE RENDICIÓN DE CUENTAS. POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA.**

La relevancia que tiene la niñez y la adolescencia en el marco de las políticas sociales va más allá de una herramienta técnica, está íntimamente relacionado a través de la historia, que han pasado de ser considerados un objeto a un sujeto de derechos, que, a pesar de una evolución significativa en los conceptos jurídicos, psicológicos y sociales queda pendiente una real valorización de las niñas, niños y adolescentes tanto en el ámbito académico, jurídico y social.

Por otra parte, la visibilidad de la expresión niña, niño y adolescente para referirse a los destinatarios de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), en adelante, la Convención y una serie de normas surgidas en México a partir de su ratificación, con el objetivo de “resaltarlos y sean atendidos con pertinencia y ciclo de vida es la más utilizada actualmente, tanto en la legislación derivada de este instrumento internacional, como en algunos sectores académicos, de gobierno y de organizaciones de la sociedad civil”. En particular evidenciar que la población con mayor violencia, discriminación y menor inversión son las niñas y adolescentes mujeres.

Cabe resaltar que Guatemala aún no ha generalizado la visibilidad de las niñas, niños y adolescente en la legislación, pero sí en los informes especialmente en los cuales organizaciones de sociedad civil que trabajan por los derechos de la niñez presentan a organismos internacionales.

La Observación General No. 19 (2016), relativa a la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño, que amplía el artículo 4 de la Convención,

remarca “la asignación de presupuestos con el objetivo de reforzar la efectividad de los derechos del niño y fomentar un cambio real en la forma en que tales presupuestos se planifican, se aprueban, se ejecutan y se supervisan, a fin de avanzar en la aplicación de la Convención y sus Protocolos Facultativos”.

La Observación General No. 19 (2016), en su párrafo 21, describe las medidas administrativas, legislativa y de otra índole para garantizar el derecho de las niñas, niños y adolescentes en el presupuesto público, que incluye que se hayan establecido leyes y políticas destinadas a favorecer la movilización de recursos, la asignación presupuestaria y el gasto para hacer efectivos los derechos del niño; recopilar, generar y difundir los datos y la información necesarios sobre la infancia para apoyar la formulación y la aplicación de la legislación, las políticas, los programas y los presupuestos adecuados para promover los derechos del niño.

También refiere que se debe movilizar, asignar y emplear de forma efectiva recursos públicos suficientes para la plena aplicación de la legislación, las políticas, los programas y los presupuestos aprobados y que planifiquen, aprueben, apliquen y justifiquen sistemáticamente presupuestos en los niveles nacional y municipal del Estado, a fin de asegurar la efectividad de los derechos del niño.

En la entrevista realizada a Luis Pedernera miembro del Comité de los Derechos del Niño, manifestó su profunda preocupación porque el Estado de Guatemala “ha naturalizado la violencia contra los niños como un acto habitual, como un acto normal”. Asimismo, manifestó que los niños y las niñas son víctimas de homicidios y femicidios, pero también de muertes silenciosas producidas por la desnutrición y por enfermedades prevenibles, lo que devela que Guatemala es

uno de los países con peores condiciones para ser niña o niño.

Con relación al tema de inversión al desarrollo el Comité subraya, que los Estados partes tienen la obligación de mostrar las medidas asociadas a los presupuestos públicos que deciden adoptar y estos como contribuyen a mejorar los derechos del niño, así como demostrar el efecto que tiene en la calidad de vida de las niñas, niños y adolescentes.

La Observación General No. 19 (2016), en su párrafo 27 indica que, en materia presupuestaria, “dar efectividad a los derechos del niño” significa que los Estados partes tienen la obligación de movilizar, asignar y gastar recursos públicos atendiendo a sus obligaciones de aplicación.

La agenda Addis Abeba (2015), “**reconoce que invertir en los niños y los jóvenes es fundamental a fin de lograr un desarrollo inclusivo, equitativo y sostenible para las generaciones presentes y futuras**”, reconociendo la necesidad de apoyar a los países que se enfrentan a dificultades particulares para hacer las inversiones necesarias en este ámbito.

En ese sentido, confirma de manera categórica la promoción y protección de los derechos de todos los niños y asegurando que ningún niño se quede atrás, por medio de la prestación de protección social y servicios públicos esenciales para todos, con el fin poner fin a la pobreza en todas sus formas y en todas partes y concluir la labor inacabada de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, el compromiso de 17 de las alianzas para lograr los objetivos y asumir un nuevo pacto social.

En el marco jurídico nacional, la Constitución Política de la República de Guatemala (1985), establece que es deber del Estado

promover y adoptar las medidas necesarias para “proteger a la familia, jurídica y socialmente, así como garantizarles a los padres y tutores las condiciones para el cumplimiento de sus obligaciones en lo relativo a la vida, libertad, seguridad, paz, integridad personal, salud, alimentación, educación, cultura, deporte, recreación y convivencia familiar”.

El avance legislativo en año 2001 fue crucial para Guatemala, con el fin de impulsar el desarrollo del país a través de políticas públicas el Congreso de la República de Guatemala aprueba la Ley de Desarrollo Social Decreto 42-2001, que tiene por objeto la creación de un marco jurídico que permita implementar los procedimientos legales y de políticas públicas para “llevar a cabo la promoción, planificación, coordinación, ejecución, seguimiento y evaluación de las acciones gubernativas y del Estado, encaminadas al desarrollo de la persona humana en los aspectos social, familiar, humano y su entorno, con énfasis en los grupos de especial atención”.

Posterior a la Convención sobre los Derechos del Niño y al Código de Niñez, el esfuerzo de organizaciones de sociedad civil que trabajan por los derechos de la niñez y adolescencia se logra aprobar la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia -LEPINA- Decreto 27-2003 (2003), siendo una de las primeras leyes que responden a los compromisos internacionales de Guatemala al incorporar estándares internacionales de derechos humanos en la legislación nacional.

La Comisión Nacional de la Niñez y de la Adolescencia -CNNA-, se conforma en el marco de lo que establece la Ley de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia (2003), para “la formulación de las políticas de protección integral de la niñez y la adolescencia; el traslado de las mismas al sistema

de consejos de desarrollo urbano y rural, así como a los ministerios y dependencias del Estado; y para supervisar el cumplimiento de dichas políticas en aras de lograr la protección de la niñez y adolescencia”.

## RESULTADOS

De acuerdo con el ICEFI (2021), para avanzar en la agenda ODS, se destaca que, en términos generales, el Estado guatemalteco incrementó la Inversión Pública en Niñez y Adolescencia (IPNA), del 3.2% del producto interno bruto (PIB) en 2015 a solamente 3.5% del PIB en 2020. Es decir, el Gobierno pasó de invertir Q 6.30 diarios por cada niña, niño y adolescente de 2015, a **Q 11.21 diarios en 2022**, sin descontar el efecto de la inflación, con el cual los montos serían aún menores.

Como afirma Jonathan Menkos, del ICEFI (2021) en la entrevista realizada, la brecha de desigualdad se va construyendo con esa falta de inversión y de un rol más protagónico del poder público, en una sociedad que no va a tener las bases para el desarrollo, la democracia, la construcción de una cultura basada en la paz y en el respeto.

Con relación a la inversión, respecto a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas **hasta el máximo de sus recursos disponibles** y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, **de manera progresiva**, el pleno ejercicio de estos derechos, sin perjuicio de las obligaciones previstas en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que sean aplicables de inmediato en virtud del derecho internacional.

## Consulta sobre la participación efectiva de niñas, niños y adolescentes

Una mirada más alentadora es la que tienen las niñas, niños y adolescentes que participan en grupos u organizaciones de sociedad civil, en los cuales son formados y fortalecidos en sus derechos, así como crear espacios de participación legítima en el cumplimiento de la Convención de los Derechos del Niño. Se realizó una consulta a niñas, niños y adolescentes de varios municipios del país, con el objetivo de conocer la situación actual de su participación en la planificación del presupuesto municipal y de las políticas municipales en favor de sus derechos.

Las organizaciones de sociedad civil a la que pertenecen las niñas, niños y adolescentes consultados, promueven los derechos de la niñez y adolescencia por lo que un 87% recibe algún tipo de formación. También un 67% ha participado en reuniones, seminarios o foros a nivel municipal, departamental o nacional, evidenciando el grado de participación de la niñez y adolescencia en espacios de discusión.

Es imprescindible que las niñas, niños y adolescentes conozcan sus derechos, así como los instrumentos para su cumplimiento como la Política Nacional de Protección Integral a la Niñez y Adolescencia 2017-2032, la consulta reveló que el 67% de los integrantes de estos grupos tienen conocimiento sobre ella, pero en cuanto a la participación de los planes municipales, presupuesto o proyectos únicamente un 42% ha logrado estar en estos espacios. Pese a que es un número significativo de la muestra, aún no se visibilizan a nivel municipal o nacional, esto responde a que el 75% de las niñas, niños y adolescentes desconocen la Observación General No. 19 del Comité de los Derechos del Niño, en el cual se manifiesta el derecho a parti-

cipar de forma efectiva en los procesos de presupuesto, planes y políticas en favor de sus derechos.

De acuerdo con lo manifestado por Otto Rivera, Secretario Ejecutivo de la Coordinadora Interinstitucional de Promoción por los Derechos de la Niñez -CIPRODENI-, para financiar las políticas municipales se debe considerar como prioridad el presupuesto público nacional desde las unidades ejecutoras descentralizadas; en segundo lugar el presupuesto público municipal considerando los ingresos propios y los asignados por el gobierno central; y otra fuente de financiamiento es a través del Sistema de Consejos de Desarrollo. De esa cuenta poder encauzar los recursos disponibles a fortalecer la atención de las niñas, niños y adolescentes guatemaltecos.

Se consultaron a 48 niñas, niños y adolescentes entre las edades de 10 a 17 años, el 73% de ellos pertenece al sexo femenino. El área geográfica en la que se realizó la consulta pertenece a los municipios de Chajul, San Juan Cotzal y Santa María Nebaj del departamento de Quiché. Chimaltenango, San Andrés Itzapa y Parramos del departamento de Chimaltenango. Chiquimula, Olopa y San Juan Ermita del departamento de Chiquimula. Así como Samayac y San Pablo Jocopilas del departamento de Suchitepéquez.

Pese a que es un número significativo de la muestra, aún no se visibilizan a nivel municipal o nacional, esto responde a que el 75% de las niñas, niños y adolescentes desconocen la Observación General No. 19 del Comité de los Derechos del Niño, en el cual se manifiesta el derecho a participar de forma efectiva en los procesos de presupuesto, planes y políticas en favor de sus derechos. La Comisión Nacional de Niñez y Adolescencia debe promover el conocimiento de la Convención, así como de las recomendaciones a las instituciones garantes, organizacio-

nes de sociedad civil, gobiernos locales y a grupos de niñez y adolescencia para trabajar en este aspecto fundamental para el cumplimiento de sus derechos.

En relación a la rendición de cuentas por parte de las autoridades municipales el 69% indicó que en sus municipios no se rinden cuentas sobre los programas dirigidos a la niñez, y esto también se debe a que no hay una estructura establecida que promueva estas acciones, así también la participación de la niñez y adolescencia para exigir a los funcionarios rindan cuentas sobre los recursos públicos y la inversión en programas o proyectos que hagan efectivos sus derechos, el interés de las niñas y adolescentes en participar en espacios de toma de decisiones representa un 94% de los consultados, lo que evidencia el empoderamiento con el que cuentan desde sus organizaciones.

### **Propuesta para el financiamiento de la Política Municipal**

El discurso de derechos desde la perspectiva de las niñas, niños y adolescentes es un parteaguas para permitir que sean ellas y ellos quienes manifiesten sus intereses con el enfoque de derechos. Como adultos y autoridades municipales facilitar los espacios de participación e incorporar dentro de una planificación prospectiva el cumplimiento efectivo de los derechos de la niñez y adolescencia.

### **Ruta del presupuesto de las instituciones del gobierno central.**

Las instituciones del Estado con presencia en el municipio son responsables de ejecutar los programas y proyectos de acuerdo con su competencia institucional, por ello estas

acciones se deben articular a las líneas de acción de la Política Pública Municipal, haciendo énfasis en los resultados que se esperan obtener para hacer efectivos los derechos de la niñez y adolescencia.

Por lo que la primera vía es financiarla a través de las instituciones gubernamentales de acuerdo con sus competencias institucionales, articuladas a la Política Pública de Niñez y Adolescencia, que refleje sus programas, acciones y presupuestos de acuerdo con sus Planes Operativos Anuales.

### **Ruta para el financiamiento del presupuesto municipal.**

La Comisión de Niñez y Adolescencia debe incidir en la asignación de los recursos para implementar la Política Pública, esta primera ruta debe ser con los recursos con los que cuente la municipalidad.

59

### **Ruta para la gestión a nivel del Sistema de Consejos de Desarrollo.**

La Comisión Municipal de Niñez y Adolescencia al momento de realizar la planificación y presupuesto de la Política Pública puede realizar una clasificación de los programas y proyectos que no tienen viabilidad de ser presupuestados con recursos propios de la municipalidad y estos deben ser gestionados por otras instancias tal como la del Sistema de Consejos de Desarrollo. Los proyectos que se gestionen en esta modalidad deben seguir el procedimiento establecido en la Ley de Consejos de Desarrollo Urbano y Rural (2002). Contemplando la priorización a nivel comunitario, municipal y departamental, así el tiempo que el Estado establece para la asignación de los recursos y la ejecución de estos.

## **Ruta para la gestión de recursos por medio de Cooperación Nacional, Internacional e iniciativa privada.**

Al realizar el Plan de acción de la Política Municipal se alinearán los presupuestos públicos, municipales y de organizaciones de sociedad civil con presencia en el municipio. Sin embargo, habrá proyectos y programas que sean propuestos por la Comisión Municipal de Niñez y Adolescencia que no cuenten con el financiamiento del gobierno central o municipal, estos deberán ser gestionados por medio de la cooperación nacional o internacional.

Cómo indicó en la entrevista Rubelci Alvarado, Save the Children, se han utilizado los fondos municipales, por lo cual la municipalidad es la fuente principal de financiamiento para la política municipal, así como instituciones de gobierno con presencia en el municipio.

60 Así como varios alcaldes pueden utilizar la herramienta de política pública para buscar financiamiento con instituciones del gobierno, iniciativa privada, cooperación nacional e internacional.

## **Ruta para el seguimiento y rendición de cuentas de la política pública.**

La propuesta para realizar un ejercicio de rendición de cuentas en el ciclo de la política tiene grandes ventajas tanto para las instituciones garantes, las municipalidades y organizaciones de sociedad civil, permiten conocer de forma específica el proceso de formulación, financiamiento, implementación, monitoreo y evaluación de la política pública municipal, de esa cuenta proponer ajustes para orientarla y que cumpla con las metas y resultados trazados. Las herramientas de rendición de cuentas que contiene la propuesta en la investigación vinculada al ciclo de las políticas públicas se relacionan al

Clasificador Temático No. 6 y un monitoreo de la política con base a la planificación e indicadores establecidos.

## **Lineamientos para consignar información al Clasificador Temático No. 6.**

De acuerdo con los que establece el Artículo 17 Quáter del Decreto Número 101-97 del Congreso de la República de Guatemala, Ley Orgánica del Presupuesto, los clasificadores temáticos del Presupuesto están normados y estos constituyen mecanismos de transparencia y rendición de cuentas según con la definición de cada uno de ellos. Esto permite mostrar al ciudadano en general, las acciones que el Estado realiza para coadyuvar a las políticas públicas dirigidas a la niñez y adolescencia como parte de la protección y servicio a la persona, a la comunidad y a su entorno ambiental, con pertinencia cultural, equidad y género, en el caso de Niñez y Adolescencia el Clasificador Temático es el No. 6 disponible en el portal del Ministerio de Finanzas Públicas en el enlace <https://www.minfin.gob.gt/clasificadores-tematicos>.

## **Matriz de Monitoreo de la Política Pública Municipal.**

La Contraloría General de Cuentas, como órgano de control del Estado cuenta con información pública de los recursos financieros de las municipalidades, en la cual se puede verificar la información. <https://appweb.contraloria.gob.gt/GobiernoAbierto/ng/Home#> Ello permite identificar los avances hacia el logro de objetivos y metas, la temporalidad y quiénes son los responsables de las acciones de la PMPINA. El monitoreo debe de realizarse con enfoque participativo, entre el personal técnico y el político del ente rector, en este caso, del Concejo Municipal y los corresponsables de la implementación de la política.

## A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las Políticas Municipales existentes a favor de los derechos de la niñez y adolescencia, contribuyen a la gestión local para mejorar e incrementar la inversión en niñez, así como garantizar la participación de organizaciones lideradas por niñas, niños y adolescentes o de manera individual en procesos de planificación, presupuestos y gestión, sin embargo, estas también requieren de un seguimiento, monitoreo, evaluación y ejercicios de transparencia, rendición de cuentas y auditoría social.

Las niñas, niños y adolescentes han logrado avances significativos en la identificación de las problemáticas que les afectan, así como el análisis en el cumplimiento de sus derechos. También han fortalecido sus capacidades de incidencia, incluyendo las propuestas de niñez dentro de los planes y presupuestos municipales.

Las Oficinas o Coordinaciones Municipales de Niñez y Adolescencia son parte fundamental para institucionalizar el enfoque de derechos de la niñez, las cuales requieren que estas sean conformadas de manera permanente, dotarla de recursos humanos, físicos y financieros para su funcionamiento, de tal cuenta pueden promover y garantizar los derechos de las niñas, niños y adolescentes de su municipio.

Las Comisiones Municipales de Niñez y Adolescencia no cuentan con una ruta establecida para realizar las acciones de transparencia y rendición de cuentas de la Política Municipal, la cual debe implementarse de manera oportuna y de acuerdo a las brechas a las que se enfrentan las niñas, niños y adolescentes, estableciendo una estrategia para darle seguimiento y monitorear las acciones priorizadas en la Política, así como la ejecu-

ción eficiente de los recursos y el nivel de efecto e impacto que hayan tenido en cumplir con las metas y resultados propuestos. La debilidad institucional para reportar al Clasificador Temático de Niñez existente no permite que todos los sectores involucrados reporten efectivamente al Clasificador.

## RECOMENDACIONES

Para la implementación de las Políticas Públicas Municipales garantizando los derechos de las niñas, niños y adolescentes, es necesario que el Gobierno Municipal, las instituciones gubernamentales y organizaciones de sociedad civil asuman de manera sistemática la ejecución de esta, orientando el presupuesto municipal e institucional hacia las prioridades de la niñez y adolescencia que refleje el enfoque de derechos en los planes, programa y proyectos asignando presupuestos municipales.

Las Comisiones Municipales de Niñez y Adolescencia deben contribuir en fortalecer la capacidad de los funcionarios de la municipalidad y de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales para implementar el enfoque de derechos de la niñez, en su planificación, acciones de incidencia, así como en el presupuesto.

Las Comisiones Municipales de Niñez y Adolescencia, deben hacer uso de los mecanismos de financiamientos, transparencia y rendición de cuentas que establece el marco jurídico nacional, seguir con las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño y demandar al Estado y a los Gobiernos Municipales el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño, mejorando las condiciones de vida de las niñas, niños y adolescentes.

Las organizaciones de sociedad civil que trabajan con niñas, niños y adolescentes deben continuar con el fortalecimiento de sus potencialidades para incidir en la demanda en el cumplimiento de los derechos de la niñez, así como legitimar la participación en los espacios de toma de decisiones a nivel comunitario, municipal, departamental y nacional. Promover que el Ministerio de Finanzas Públicas -MINFIN-, la Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia -SEGEPLAN- los Gobiernos Municipales utilicen mecanismos de transparencia y rendición de cuentas para informar a la población incluyendo a niñas, niños y adolescentes, sobre los montos y destinos de la inversión.

Identificar los liderazgos de niñas, niños y adolescentes de los municipios, garantizando así la participación de ellos en Organizaciones Municipales de Niñez y Adolescencia, permitiendo que sus voces sean escuchadas en estos espacios para la promoción y demanda del cumplimiento de sus derechos y consiguientemente en el incremento de la inversión municipal.

Las Escuelas de Trabajo Social de las diferentes universidades del país a través de los cursos de práctica profesional utilicen los mecanismos de análisis de situación de niñez para impulsar la formulación de políticas públicas municipales en favor de la niñez y adolescencia, así como utilizar la presente investigación para promover el financiamiento de dichas políticas con sus respectivas rutas de transparencia y rendición de cuentas. Es necesario que se contemple el fortalecimiento del rol administrativo de las unidades ejecutoras y realizando un proceso de planificación coordinado y no de manera aislada, así como que cada unidad ejecutora cuente con secciones administrativas con los perfiles adecuados para cada puesto. Así como fortalecer un sistema de monitoreo y evalua-

ción de la ejecución de los programas que coadyuven a mejorar significativamente la calidad del gasto y que se refleje en los resultados de manera eficiente.

Agradecimientos:

- Dirección Técnica del Presupuesto del Ministerio de Finanzas Públicas.
- Dirección de Políticas Públicas de la Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia -Segeplan-;
- Secretaria Ejecutiva de la Comisión Nacional de Niñez y Adolescencia.
- Miembro de la Comisión Municipal de Niñez y Adolescencia de Camotán, Chiquimula. Miembro de la Comisión Municipal de Niñez y Adolescencia de Chinique, Quiché
- Representante de la Asociación Nacional de Municipalidades -ANAM-.
- Procuraduría de Niñez y Adolescencia – PGN-.
- Secretario Ejecutivo de la Coordinadora Interinstitucional de Promoción por los Derechos de la niñez -CIPRODENI-
- Directora del Programa de Atención, Movilización e Incidencia por la Niñez y Adolescencia, PAMI
- Gerente de Gobernabilidad de Derechos de la Niñez, Save the Children
- Director Ejecutivo del Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales -ICEFI-.
- Presidente del Comité de los Derechos del Niño de la Organización de Naciones Unidas.
- Grupos liderados por niñas, niños y adolescentes: Red Las Niñas Lideran, Red Presión Chiquimula, Red Juvenil Metamorfosis, Jóvenes Protagonistas, PRODESA, Plan Internacional, Nuestros Pequeños Hermanos, Ofician Municipal de Niñez y Adolescencia de Nebaj y Triunfadores en Acción.

## Referencias:

- Arriagada, Irma. 2007. Gestión y financiamiento de las políticas que afectan a las familias. CEPAL. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=321>
- Cepal, Cetrángolo Óscar. (2007). Financiamiento municipal y combate contra la pobreza: ejes de análisis. Círculo Centroamericano de Aprendizaje sobre Derechos de la Niñez y Desarrollo Local. (2017). La participación de Niños, Niñas y Adolescentes: factor indispensable para una mejor inversión municipal en Centro América. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/5676>
- Comisión Nacional de la Niñez y Adolescencia. (2017). Política Pública y Plan de Acción para la Protección Integral a la Niñez y Adolescencia (2017-2032). Guatemala. <http://ecursos.segeplan.gob.gt/CAPP/documentos/41/PPPINA.pdf>
- Comité de los Derechos del Niño -CDN- (2016). Observación General Número 19, sobre la elaboración de presupuestos públicos para hacer efectivos los derechos del niño (artículo 4). <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37822.pdf>
- Congreso de la República de Guatemala. (1985). Constitución Política de la República de Guatemala. Guatemala.
- Congreso de la República de Guatemala. (1997). Decreto Número 101-97. Ley Orgánica del Presupuesto.
- Congreso de la República de Guatemala. (2002). Decreto Número 11-2002. Ley de Los Consejos de Desarrollo Urbano y Rural. Guatemala.
- Congreso de la República de Guatemala. (2002). Decreto Número 12-2002. Código Municipal. Guatemala.
- Congreso de la República de Guatemala. (2002). Decreto Número 14-2002. Ley de Descentralización. Guatemala.
- Congreso de la República de Guatemala. (2003). Decreto Número 27-2003. Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia. Guatemala.
- Contraloría General de Cuentas. 2021. Guía Práctica Validada de Herramientas Estandarizadas de Rendición de Cuentas para los Gobiernos Locales.
- Farias Carracedo, Ana Carolina, 2013 Fundamentos y críticas del uso del término paradigma en materia de infancia. Paraguay.
- Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales ICEFI y Save The Children. (2014). Inversión municipal en niñez y adolescencia 2011 y 2012 En los municipios de Joyabaj, Pachalum, Chiquimula, Olopa, Camotán, San Juan Ermita y Jocotán. <https://mail.icefi.org/etiquetas/inversion-municipal>
- Instituto Centroamericano de Estudios Fiscales ICEFI, Cumplirle a las niñas, niños y adolescentes: una propuesta de inversión pública en niñez y adolescencia 2020-2023 para avanzar en la agenda ODS. (2021).
- Magaña, Irasema. (2021). Lineamientos básicos para la formulación de la política pública municipal para el cumplimiento de los derechos de la niñez y adolescencia. Save the Children. <https://mail.icefi.org/publicaciones/cumplirle-las-niñas-niños-y-adolescentes-una-propuesta-de-inversion-publica-en-ninez-y>
- Ministerio de Finanzas Públicas, Dirección de Asistencia a la Administración Financiera Municipal, (2015). Acuerdo Ministerial Número 86-2015, Manual de Administración Financiera Integrada Municipal. Guatemala. Recuperado el 12 de octubre de 2021 de <http://www.minfin.gob.gt>
- Ministerio de Finanzas Públicas. 2020. Presupuesto Ciudadano (2020).
- Organización de Naciones Unidas -ONU-. (1959). Convención de los Derechos del Niño. Suiza.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.
- Organización de Naciones Unidas. (2015). Agenda de Acción de Addis Abeba de la Tercera Conferencia Internacional sobre la Financiación para el Desarrollo (Agenda de Acción de Addis Abeba).
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). Informe de Desarrollo Humano 2019. [https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr\\_2019\\_overview\\_-\\_spanish.pdf](https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf)
- Robledo Robles, Gilberto Alfredo. (2013). El Estado del Sistema Nacional de Planificación en Guatemala y su vinculación con la Gestión por Resultados. Asociación Internacional de Presupuesto Público. [https://www.academia.edu/10363748/el\\_Sistema\\_Nacional\\_de\\_Planificaci%C3%B3n\\_en\\_Guatemala\\_y\\_su\\_vinculaci%C3%B3n\\_a\\_la\\_gesti%C3%B3n\\_por\\_resultados](https://www.academia.edu/10363748/el_Sistema_Nacional_de_Planificaci%C3%B3n_en_Guatemala_y_su_vinculaci%C3%B3n_a_la_gesti%C3%B3n_por_resultados)
- Secretaría de Planificación y Programación -SEGEPLÁN-. (2022). Guía para Formulación de Políticas Públicas. Versión actualizada. Guatemala.
- Secretaría de Planificación y Programación -SEGEPLÁN-. (2021). Normas del Sistema Nacional de Inversión Pública SNIP. [https://snip.segeplan.gob.gt/sche\\$sinip/documentos/Normas\\_SNIP\\_2021.pdf](https://snip.segeplan.gob.gt/sche$sinip/documentos/Normas_SNIP_2021.pdf)
- USAID. (2017). Guía Ciudadana para Conocer el Presupuesto Municipal. <http://www.munisanlucas.gob.gt/Documentos/1Guiadepresupuestomunicipal.pdf>



# Los derechos de niñas y niños como deberes estatales de prestación

Por Mary Beloff<sup>1</sup>

I. Las normas internacionales (universales y regionales) de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes<sup>2</sup> — a las que la Corte IDH se refiere como amplio *corpus juris*<sup>3</sup> —, fueron interpretadas en América Latina con un enfoque específico, que en otras ocasiones he llamado “la traducción latinoamericana del corpus juris”<sup>4</sup>.

Esto es, cuando se compara la forma en la que este sistema normativo fue decodificado en la región, respecto de cómo se lo lee en el ámbito universal, se percibe claramente que la narrativa que se construyó en América Latina sobre el tema es original y no está presente en otras regiones del mundo.

Por eso, como punto de partida, sostengo que hubo una traducción propia, un *cuento* que generó dificultades a la hora de garantizar los derechos de los niños latinoamericanos; en otras palabras, produjo una desconexión a la hora de acercar la teoría a la práctica.

1 Catedrática de Derecho Penal y Procesal Penal, Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

2 En aras de simplificar la redacción, en adelante utilizaré la expresión “niños” para referirme a “niños, niñas y adolescentes”. De acuerdo con la Corte IDH: “(...) se entiende por ‘niño’ a toda persona que no ha cumplido los 18 años de edad (...) El término niño abarca, evidentemente, los niños, las niñas y los adolescentes.” (Opinión Consultiva n° 17 “Condición Jurídica y Derechos Humanos del niño”, Sentencia de 28 de agosto de 2002, Serie A n° 17, párr. 42 y nota al pie 45). Cfr. Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante, CDN), art. 1°.

3 Corte IDH, caso “Niños de la Calle” (Villagrán Morales y otros) vs. Guatemala, Fondo, Sentencia del 19 de noviembre de 1999, Serie C n° 63, párr. 194.

4 Cfr. Beloff, Mary, *Derechos del niño. Su protección especial en el sistema interamericano*, Buenos Aires, Hammurabi, 2° ed., 2019, Cap. II.

II. Otra cuestión que me interesa plantear se relaciona con las imágenes de los niños. Específicamente, quiero relacionarla con el sesgo problemático que encuentro en la lectura del *corpus juris* que mencioné.

La literatura especializada sobre sociología de la infancia ha planteado que desde que se “descubre” (en palabras de Philippe Ariès<sup>5</sup>) o se comienza a tematizar la cuestión de los niños en las ciencias sociales en la década de 1980, las representaciones acerca de la infancia se organizan a partir de dos imaginarios en tensión: el del “niño dionisiaco” y el del “niño apolíneo”<sup>6</sup>. Por un lado, lo apolíneo alude a la bondad, a la pureza, a la belleza, a la ternura, a la inocencia; por lo contrario, lo dionisiaco alude a lo salvaje, a lo primitivo, a lo no reprimido, a lo descontrolado, donde aparece el “niño delincuente”.

El asumir que el niño (no la “infancia”, como conjunto de representaciones que una sociedad tiene en un momento dado acerca de sus niños) es una categoría socialmente construida, condujo a que se perdiera de vista la condición de vulnerabilidad esencial —dato fenomenológico presente en todas las culturas humanas a lo largo de la historia— que los caracteriza y diferencia de los adultos. De ahí la importancia de que la Conven-

5 Ariès, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Éditions du Seuil, 1973, Cap. II. [en español *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, con traducción de Naty García Guadilla, Madrid, Taurus, 1987].

6 Cfr. Beloff, Mary, *Sistema penal juvenil: ¿Garantías sin protección especial? La interpretación latinoamericana*, en Revista “Nova Criminis. Visiones criminológicas de la justicia penal”, Centro de investigaciones criminológicas de la justicia penal, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Central de Chile, n° 6, diciembre de 2013, págs. 63/118.

ción sobre los Derechos del Niño establezca que “niño es todo ser humano menor de dieciocho años de edad” (cfr. art. 1°); es decir, no hay construcción social en esta definición sino un acuerdo mediante el cual se reconoce la condición fenomenológica de los niños, la cual requiere de fuertes deberes de prestación por parte de la familia, de la sociedad y del Estado.

La circunstancia de que en las narrativas esto haya sido soslayado, tuvo como consecuencia que se sitúe a los niños a la par de los adultos, con especial significación/repercusión en la justicia juvenil. Los menores en general no son tematizados por el Derecho, pero cuando aparecen, lo hacen desde lo dionisiaco: el adolescente infractor como preocupación central de la política pública juvenil.

66 Sin embargo, en esta oportunidad, me referiré al niño apolíneo, al niño del *corpus juris*. En el Derecho internacional el foco está en el niño apolíneo: el niño que juega, que se expresa y es oído, que va a la escuela, que no trabaja (porque el derecho asegurado es el de la protección contra la explotación), que crece al amparo de una familia que lo quiere y cuida; en otras palabras, aquel niño respecto del cual el Estado tiene fuertes obligaciones positivas –correlato del derecho-sombrilla de los niños a su protección especial (por todos, definido en el art. 19 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, como derecho a “medidas de protección”<sup>7</sup>) —.

7 En la evolución del Derecho internacional y, posteriormente, en los derechos nacionales este derecho ha sido regulado de diferentes formas. En general, se alude al “derecho a la protección especial” o bien al derecho a “medidas especiales de protección” o a “medidas de protección” a secas. Entre otros, los arts. 10.3 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales: “Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes (...)”; y el art. 24 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos: “1. Todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, a las medidas de protección que su condición de menor requiere, tanto por parte de su familia como de la sociedad y del Estado”. En el ámbito nacional, entre muchos otros, el Estatuto del Niño y del Adolescente de Brasil (Ley n° 8069), Título II, “De las

Eso no implica negar que el Derecho internacional de protección de derechos humanos también contenga regulaciones a partir de un imaginario dionisiaco, pero son mínimas, toda vez que, insisto, el ideal de niño del *corpus juris* es centralmente apolíneo.

III. La cantidad de normas convencionales y no convencionales, regionales y universales, generales y específicas confirma que el derecho de los niños a su protección especial que se encuentra regulado en el Derecho internacional prácticamente desde sus orígenes<sup>8</sup>, es la expresión normativa de la vulnerabilidad esencial de los niños<sup>9</sup>, la cual justifica

medidas de protección”; y el Código de la Niñez y la Adolescencia de Nicaragua (Ley n° 287) Preámbulo, “(...) Que las niñas, niños y adolescentes deben gozar de una especial protección de la legislación nacional, conforme lo establecen la Constitución Política y los Convenios Internacionales (...)” y Capítulo III, “De las Medidas Especiales de Protección” (arts. 80/89).

8 Por esa razón no es correcto sostener que los niños son sujetos de Derecho internacional recién a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, más allá de que ésta sea la expresión más completa del derecho de los niños a su protección especial. Este derecho ha sido reconocido tanto en el ámbito universal como regional. Sin ánimo de exhaustividad, pueden mencionarse: A) Ámbito universal: i) Organización Internacional del Trabajo: Convenio por el que se fija la edad mínima de admisión de los niños a los trabajos industriales, Convenio sobre el trabajo nocturno de los menores (industria), Convenio sobre la edad mínima (trabajo marítimo), Convenio sobre las prohibiciones de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación, entre otros. ii) Organización de Naciones Unidas: a) Declaraciones: Declaraciones de los Derechos del Niño (1924 y 1959), Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 25.2), Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia o de conflicto armado, Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y bienestar de los niños, con particular referencia a la adopción y la colocación en hogares de guarda, en los planos nacional e internacional; b) Convenciones y Pactos: Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra (Convenio IV, arts. 14, 17, 23, 24, 38, 50, 89, 94 y 132), Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (art. 10.3 y 12.2.a), Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (arts. 6.5., 10, 14.4, y 24), Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, arts. 5, 9, 11, 12 y 16), Convención sobre los Derechos del Niño y sus Protocolos Facultativos, Convenio de La Haya sobre la protección de los niños y la cooperación en materia de adopción; entre otros. B) Organización de los Estados Americanos: a) Declaraciones: Declaración Americana de los derechos y deberes del hombre (arts. VII y XXX); b) Convenciones: Convención Americana sobre Derechos Humanos (arts. 4.5., 5.5., 13.4, 17, y 27), Convención Interamericana sobre conflicto de leyes en materia de adopción de Menores, Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (Protocolo de San Salvador, art. 16), Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (Convención de Belém do Pará, art. 9); entre otros. Sobre el tema, Beloff, Mary, Derechos del niño. Su protección especial en el sistema interamericano, ob. cit.

9 Garzón Valdés ha denominado a esta vulnerabilidad esencial como absoluta o radical (Cfr. Garzón Valdés, Ernesto, Desde la modesta propuesta de “Swift” hasta las casas de engorde. Algunas consideraciones respecto de los derechos del niño, en Revista

la existencia de los deberes de prestación estatales hacia los niños orientados a compensarla con medidas especiales de ayuda, cuando los llamados a asegurarlas en primer lugar (la familia o la comunidad) no pueden hacerlo.

Cuando aludo a una narrativa regional, lo que quiero señalar es que en América Latina el *corpus juris* —y en particular la Convención sobre los Derechos del Niño—, fue interpretado como una exigencia para la refundación (desde cero) de los sistemas legales de protección a la niñez existentes al momento de su incorporación en los diferentes países, no como una reconstrucción o reformulación de los mecanismos de promoción y garantía de los derechos del niño. En ese sentido, el *corpus juris* aparecía como un sustituto estructural del “complejo tutelar”<sup>10</sup> clásico. El contenido, alcance e impacto de las nuevas legalidad e institucionalidad de la infancia no fueron pensados desde el presente y hacia el futuro, sino como sustituto y de forma refleja a los dispositivos que anteriormente trataban con un segmento muy específico de la infancia: aquellos sobre los que el Estado debía intervenir porque habían cometido delitos, porque carecían de familia o porque la que tenían era considerada incompetente para su crianza.

Esta “traducción latinoamericana” del *corpus juris* implicó por un lado, que se presentará a la Convención sobre los Derechos del Niño en confrontación absoluta con cualquier ley, concepción o experiencia anterior referida a la protección de los niños, cuestión que resumo en la idea de la “falacia de la ruptura”<sup>11</sup>. Por otro lado, implicó también que se redujera la discusión respecto de la implementa-

<sup>10</sup>“Doxa”, Alicante, n° 15/16, 1994, págs. 731/743).

<sup>11</sup> Donzelot, Jacques, *La police des familles*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977 [en español *La policía de las familias*, Valencia, Pre-Textos, 1979, pág. 99, traducción de José Vázquez y Umbelina Larraceleta].

<sup>12</sup> Cfr. Beloff, Mary, *Derechos del niño. Su protección especial en el sistema interamericano*, ob. cit., Cap. II.

ción de todo el Derecho internacional de los derechos humanos (sobre todo, de la CDN), a una cuestión de reformas legales, lo que condujo a soslayar los aspectos referidos a las transformaciones institucionales, económicas, sociales, entre otras, necesarias para implementar debidamente los compromisos internacionales y de ese modo lograr los cambios esperados (aspecto que denomino “reduccionismo legal”), al tiempo que todas las discusiones se concentraban sobre los derechos del niño en la justicia juvenil. Esto último además reprodujo cierta lógica asociada a los enfoques penales que suelen presentar a los cambios legales como soluciones mágicas para enfrentar serios problemas sociales (cuestión que he llamado en alguna ocasión “reduccionismo penal”)<sup>12</sup>.

En síntesis, la introducción de los estándares de derechos humanos de la niñez interpretados —como mencioné— en confrontación con los sistemas tutelares clásicos, pero no a partir de una reformulación o transformación superadora de la relación existente hasta entonces entre los niños y el Estado con sus políticas y leyes, fue un fenómeno estrictamente latinoamericano. En ninguna otra región del mundo la introducción de la Convención sobre los Derechos del Niño fue planteada como un quiebre con el pasado o como un tema predominantemente legal-penal.

**IV.** En lo que sigue, pretendo conectar la idea de la traducción latinoamericana con la de las imágenes de la infancia.

Estas imágenes — apolínea y dionisiaca — pueden asociarse con los diferentes mecanismos de control social, los cuales se organizan y funcionan de manera diferente precisamente porque presuponen diferentes ideales de los sujetos.

<sup>12</sup> Cfr. Beloff, Mary, *Derechos del niño. Su protección especial en el sistema interamericano*, ob. cit., Cap. II.

Me parece crítico estar advertidos de que la traducción latinoamericana, por cierta “querrela de escuelas”<sup>13</sup>, con un enfoque bastante “maniqueo” y, como tal, simplificado, leyó al niño del *corpus juris* como un niño dionisiaco y se centró en la cuestión penal juvenil (en los derechos de defensa, como límites al paternalismo injustificado). Como consecuencia de esto, se perdieron de vista las obligaciones estatales positivas –contracara de los derechos de prestación y protección especial de todos los niños (incluidos los infractores)—.

Justamente acá aparece la segunda distorsión de la traducción latinoamericana (reducionismo penal) vinculada con la idea de poner el foco en la respuesta estatal al delito de las personas menores de edad, lo que como indiqué inevitablemente fagocita cualquier discusión sobre derechos humanos y problemas sociales.

68

En resumen, en América Latina se puso la atención en la cuestión penal juvenil –en el reconocimiento de los derechos de primera generación (libertades y garantías del debido proceso)—, lo cual implicó no considerar prioritariamente los derechos de prestación y protección especial de los que es titular todo niño (derechos a la vida, a la salud, a la educación, DESCAs).

**V.** Además, como la preocupación por los derechos estuvo fijada por muchos años en la justicia juvenil, la pretendida transformación de los mecanismos de control social que aún dentro de la narrativa latinoamericana producirían los cambios legales (esto es, la derogación de los mecanismos tutelares clásicos), lo que provocó en realidad fue un acercamiento de la justicia especializada a la justicia penal general, de la mano del

13 Corte IDH, Opinión Consultiva n° 17 “Condición jurídica y derechos humanos del niño”, Sentencia de 28 de agosto de 2002, Serie A n° 17, voto concurrente razonado del juez García Ramírez

mencionado debilitamiento de los derechos de protección (pérdida del principio de especialidad<sup>14</sup>)<sup>15</sup>.

Con anterioridad a la irrupción de la Convención sobre los Derechos del Niño, no se discutía que los derechos de protección reconocidos a la infancia por las normas internacionales como el derecho a la familia, a la vivienda, a la educación, o a la salud, fueran absolutos, como parte de un “coto vedado”<sup>16</sup> o núcleo duro de derechos. Esto estaba fuera de discusión; en todo caso existían otras ideas respecto de qué significaba “protección” (por ejemplo, que una respecto de qué significaba “familia” o qué tipo de organización familiar era la más adecuada para determinado niño, respecto de cómo se ponderaba el cumplimiento adecuado de los deberes derivados de la patria potestad, o de cuál era el contenido de la educación o las características de una vivienda), pero no se cuestionaba la obligación principal de protegerlos (sobre todo si los llamados naturalmente a hacerlo no podían o no querían) y que el cumplimiento de ese deber se relacionara con la garantía de lo que modernamente se denominan derechos económicos, sociales y culturales de la infancia.

Planteado el *corpus juris* como un punto de llegada y no como un punto de partida (expresión del piso mínimo que cada país debe asegurar a todos sus niñas), la principal dificultad del proceso de incorporación de estándares de derechos humanos de la niñez en América Latina en las últimas tres déca-

14 Un análisis del principio de especialidad en: Terragni, Martiniano, El principio de especialidad en la justicia de menores a través de la jurisprudencia, Buenos Aires, Ad-Hoc, 2015.

15 Un ejemplo es la utilización casi universal del procedimiento abreviado con menores de edad, analizado en Beloff, Mary; Freedman, Diego; Kierszenbaum, Mariano; y Terragni, Martiniano, La justicia juvenil y el juicio abreviado, en Nuevos problemas de la justicia juvenil, Mary Beloff (Dir.), Buenos Aires Ad-Hoc, 2017, págs. 139/185.

16 Cfr. Garzón Valdés, Ernesto, Desde la modesta propuesta de “Swift” hasta las casas de engorde. Algunas consideraciones respecto de los derechos del niño, ob. cit.; y Algo más cerca del Coto vedado, en Revista “Doxa”, Alicante, n° 6, 1989, págs. 209/213.



das es que el primer derecho de los niños —su derecho a la protección especial— parece haberse debilitado considerablemente, para ser sustituido por un enfoque centrado en las garantías y derechos de libertad o de defensa<sup>17</sup>.

En síntesis, el reconocimiento de los derechos de primera generación (libertades negativas y garantías del debido proceso) de los niños, los invisibilizó y les hizo pagar un costo alto: el debilitamiento de sus derechos económicos, sociales y culturales.<sup>18</sup>

**VI.** Otro punto se relaciona con la estructura de los derechos de los niños. En términos dogmáticos (positivistas) es posible afirmar que en el Derecho internacional de los derechos humanos de la infancia ella se encuentra invertida respecto de la estructura normativa de los derechos humanos pensados para las personas adultas.

Esto es una cuestión nuclear en el análisis que propongo. Me refiero a que los derechos humanos surgieron y se desarrollaron como derechos de defensa para garantizar las libertades (negativas), la dignidad y la autonomía de las personas. Consideradas básicamente como defensas frente al Estado, esas libertades negativas definieron el modelo de los derechos por siglos; una vez que

17 Un ejemplo de ello es que la discusión sobre la respuesta estatal al delito de los menores dominó y fagocitó la agenda de los derechos humanos de toda la infancia en general, tal como lo demuestra el análisis de los primeros diez años de jurisprudencia de la Corte IDH relacionada con los derechos de los niños (Cfr. Beloff, Mary, Derecho de los niños. Su protección especial en el sistema interamericano, ob. cit.)

18 Es importante no obstante reconocer que desde hace años existe claridad y un consenso notable respecto de algunas cuestiones vinculadas con los derechos de los niños y las políticas de niñez (más allá de las dificultades de traducción que menciono). Hay algunas cuestiones que son grandes victorias de la democracia. En este sentido, algunos derechos de los niños no son “verso” (cuento en ese sentido): por ejemplo, que los niños no pueden ser privados de la libertad sino por circunstancias excepcionales está fuera de discusión, o que los niños que no tienen una familia que los cuide y quiera tienen que tener una familia que lo haga, para que sean cuidados y queridos, para que puedan ser personas felices. Por mencionar dos, son cosas que en este país forman parte ya del entendimiento general de la sociedad, de las instituciones y sus operadores.

esas libertades y defensas se consolidaron jurídica, política y culturalmente, se inició un proceso de reconocimiento gradual de otras obligaciones estatales (positivas).

En particular, un análisis de la jurisprudencia de la Corte IDH permite advertir que el reconocimiento de estos derechos y su exigibilidad apunta en general a grupos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad como resultado de construcciones socio-históricas. El Tribunal considera a los integrantes de estos grupos como destinatarios de una especial protección estatal, la cual implica una intensificación de los niveles de cuidado, necesarios para que estas personas puedan gozar de sus derechos, libertades y autonomía<sup>19</sup>.

Pero cuando se trata del corpus juris de protección de derechos de los niños, la aproximación es diferente. La Corte IDH lee y aplica los tratados en su literalidad, no a partir de lo que, si se me permite, les “hicimos decir” en América Latina<sup>20</sup>.

De acuerdo con él —el más amplio, denso y sofisticado que existe en el ámbito internacional, quizás porque se trata de un sujeto con mayores complejidades subjetivas asociadas con su vulnerabilidad esencial<sup>21</sup>—, en la base de la estructura normativa se encuentran los derechos de prestación/protección por parte del Estado hacia niños.

19 Me refiero, entre otros, a pueblos originarios, mujeres, personas bajo la custodia del Estado, entre otros

20 Un análisis exhaustivo de las sentencias de la Corte IDH en: Beloff, Mary, Derechos del niño. Su protección especial en el sistema interamericano, ob. cit. Caps. IV, V y VI.

21 “(...) vienen al caso los integrantes de un grupo humano especialmente vulnerable, que a menudo carece de las aptitudes personales para enfrentar adecuadamente determinados problemas, por inexperiencia, inmadurez, debilidad, falta de información o de formación; o no reúne las condiciones que la ley dispone para atender con libertad el manejo de sus intereses y ejercer con autonomía sus derechos (...)”, Corte IDH, Opinión Consultiva n° 17, “Condición jurídica y derechos humanos del niño”, Sentencia de 28 de agosto de 2002, Serie A n° 17, párr. 8 del voto concurrente razonado del juez García Ramírez.

Es que en razón de las características del sujeto<sup>22</sup>, si no se cumple con esas obligaciones positivas (el núcleo duro de los derechos), sobre todo en las primeras etapas de la vida, hay una probabilidad altísima de que el niño se extinga como sujeto. Esto es así al punto de que, como señalé, muchos de los derechos fundamentales de prestación o protección especial incluidos en los tratados no se encuentran limitados como sí lo están otros derechos de libertad, por la edad, madurez o aquello que pueda afectar al niño o sus intereses (interés superior)<sup>23</sup>.

22 El asumir que el niño es una categoría socialmente construida nos hizo perder de vista que los niños son niños, más allá de que respecto de la infancia se puedan construir diferentes visiones y maneras de tratarla. Por eso es importante que la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 1 disponga que "niño es toda persona menor de 18 años". Es una decisión del mundo entero respecto del reconocimiento de la incompetencia básica (fenomenológica) de los niños, la que requiere fuertes deberes de prestación del Estado. Con su aproximación post-moderna, la traducción latinoamericana perdió de vista este aspecto fundamental y, al hacerlo, perdió de vista que los niños son niños y los comenzó a tratar como adultos, en algún sentido de forma equivalente a lo que sucedió en los Estados Unidos en los años '60 cuando se dieron estos debates.

23 Como ejemplo puede mencionarse el art. 12 de la CDN: "1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (...)", destacado agregado. La Corte IDH sostuvo que los niños ejercen sus derechos "de manera progresiva a medida que desarrollan un mayor nivel de autonomía personal", por lo que el aplicador del derecho, sea en el ámbito administrativo o en el judicial, deberá tomar en consideración las condiciones específicas del niño y su interés superior a fin de acordar su participación en la determinación de sus derechos. En esta ponderación se procurará el mayor acceso del niño, en la medida de lo posible, al examen de su propio caso" (caso "Ramírez Escobar y otros vs. Guatemala", Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 9 de marzo de 2018, Serie C n° 351, párr. 172; en sentido similar, Corte IDH, Opinión Consultiva n° 17, cit., párr. 102; "Atala Riffo y niñas vs. Chile", Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 24 de febrero de 2012, Serie C n° 239, párr. 199; "Furlan y Familiares vs. Argentina", Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas, Sentencia de 31 de agosto de 2012, Serie C n° 246, párr. 230; entre otros). En el caso "Ramírez Escobar y otros vs. Guatemala" el Tribunal sostuvo que: "(...) Si bien J.R. tenía entre uno y dos años, la Corte recuerda que los niños ejercen sus derechos por sí mismos de manera progresiva de acuerdo a su edad y madurez, por lo que los Estados deben tomar las previsiones pertinentes para considerar las formas no verbales de comunicación, como el juego, la expresión corporal y facial y el dibujo y la pintura, mediante las cuales los infantes demuestran capacidad de comprender, elegir y tener preferencias (...)" (párr. 182). De acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño: "Los bebés y los niños muy pequeños tienen los mismos derechos que los demás niños a que se atienda a su interés superior, aunque no puedan expresar sus opiniones ni representarse a sí mismos de la misma manera que los niños mayores. Para evaluar su interés superior, los Estados deben garantizar mecanismos adecuados, incluida la representación, cuando corresponda, lo mismo ocurre con los niños que no pueden o no quieren expresar su opinión.", Observación General n° 14 sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (2013), párr. 44.

Se trata de aquellos derechos que Ernesto Garzón Valdés incluye dentro de la idea mencionada de "coto vedado", los cuales explican el perfil paternalista justificado del corpus juris de la infancia. Se trata de esos derechos que no son transables por libertades negativas, en ejercicio de la autonomía plena de un sujeto del cual se considera que cuenta con máxima agencia moral. Otra conclusión quitaría sentido a un sistema normativo especialmente diseñado para personas diferentes de los adultos precisamente por la cuestión de la competencia<sup>24</sup>.

Un sistema normativo dirigido a los niños, pero con la estructura clásica, los pondría a la par que los adultos y de ese modo, insisto, su existencia carecería de sentido<sup>25</sup>.

Lo curioso es que la traducción latinoamericana leyó otra cosa. En la práctica, esta tensión entre derechos de protección y derechos de libertad se presenta todo el tiempo y complejiza la resolución de los casos que, además, por tratarse de niños, deben ser resueltos de

24 "(...) en el caso de los niños, el ejercicio de su autonomía está condicionado por una situación de radical vulnerabilidad. Quienes se encuentran en una situación tal no están en condiciones de negociar por sí mismo relaciones equitativas de reciprocidad de derechos y obligaciones (...). En el caso de la vulnerabilidad absoluta no basta la eliminación de la situación de opresión, sino que se requiere la adopción de medidas de ayuda. Por ello es que los casos de vulnerabilidad absoluta son los casos claros de paternalismo justificado. Los niños son absolutamente vulnerables y ello los convierte en incapaces básicos en el sentido estricto de la palabra: no sólo no pueden medir el alcance de muchas de sus acciones, sino que tampoco están en condiciones de satisfacer por sí mismos sus necesidades básicas (...)", GARZÓN VALDÉS, Ernesto, "Desde la modesta propuesta" de J. Swift a las casas de engorde. Algunas consideraciones acerca de los derechos de los niños, cit., págs. 737 y 738. Esta limitación a la autonomía del niño depende de su edad y madurez; es decir, debe existir una relación proporcional: a mayor edad y madurez, mayor participación y protagonismo del niño en el ejercicio directo de sus derechos. También dependerá del tipo de derecho en juego, ya que cierto grado de madurez permite ejercer determinados derechos, pero este desarrollo físico e intelectual no autoriza necesariamente el ejercicio de otros derechos que involucren una mayor capacidad de comprensión y autonomía al implicar consecuencias más gravosas (y en muchos casos, irreversibles) con directa repercusión en el futuro de la vida de ese niño o niña.

25 John Stuart Mill consideraba a los niños como incompetentes básicos, a quienes no se aplica el principio de libertad. Eso no quiere decir que tuviera una mirada despreciativa o minusvalizante de los niños, sino simplemente que no se les podía aplicar el principio de libertad por su condición madurativa. Una manera de reconciliar a Garzón Valdés con Mill es que para que el niño pueda ejercer su autonomía y se le pueda aplicar el principio de libertad es preciso primero garantizarle los derechos que integran el "coto vedado". Por ese motivo la garantía de estos derechos nucleares no puede estar supeditada al ejercicio de los derechos de libertad.

forma inmediata. La tensión coloca a los operadores en una suerte de parálisis en términos de cómo resolver. Como ejemplo puede recordarse el recurso sistemático y acrítico al interés superior del niño para decidir que se resolverá de forma opuesta a lo que el menor manifiesta, cuando lo que hay detrás es una dificultad en interpretar en contexto de qué habla el niño, cuál es su necesidad y cuál es el mejor medio para satisfacerla.

**VII.** No hay posibilidad de definir una política pública si antes no existe un acuerdo sobre las dimensiones y características de la realidad sobre la que se pretende intervenir. Si todo lo sólido se desvanece en el aire, si la realidad social depende de la mirada y la percepción de cada uno, desaparece la posibilidad de definir e implementar una acción social, colectiva, política, sobre esa realidad.

- 72 Para poder concretar los derechos contenidos en los tratados a través de políticas eficaces, es fundamental llegar a acuerdos teóricos pero también políticos y culturales, respecto de qué significa ser un niño, de lo que quiere decir “violencia”, acerca de qué hablamos cuando hablamos de “infancia”, de “autonomía” o de “capacidad”. En la construcción de esos acuerdos el rol de la jurisprudencia (sobre todo internacional) es fundamental, más allá del aporte de las ciencias sociales.

Donde en cambio prevalece el enfoque de estas ciencias y otras relacionadas, es respecto de la definición de cuál es la mejor solución a un problema que involucra derechos de niños, o cuál es la mejor intervención en un caso. Es un problema diferente pero que presupone tener resuelto lo mencionado antes. Es importante, sobre todo cuando se trabaja en la implementación de principios y reglas de derechos humanos, tener presen-

te que los enfoques relativistas en muchas ocasiones frustran la realización de esos derechos humanos, sobre todo en punto a la exigibilidad en términos de implementación de políticas públicas (por definición, ab initio, universales).

En resumen, me parece que esta tensión entre derechos de protección y derechos de libertad probablemente constituye una de las explicaciones centrales para los problemas que aparecen en la práctica de los derechos de niños en la región.

**VIII.** En lo que respecta al contexto actual, como técnicos del proceso de adjudicación de derechos, nos corresponde asumir algunos debates y discusiones vinculados con el cuidado, la protección, el desarrollo, la autonomía y la libertad, los cuales en ocasiones sitúan a los niños en posiciones muy difíciles, como la de tomar la decisión de si va a ser protegido y cuidado –por ejemplo, en medio de la pandemia— de una infección con consecuencias que pueden ser muy graves para sí y/o para el entorno familiar y/o comunitario, en lugar de dejar claro que la responsabilidad de tomar esas decisiones corresponde a las personas (adultas) expertas en la materia.

En el momento en el que el operador que tiene que tomar una decisión se encuentra en la situación de tener que asegurar los derechos de protección de un niño con la máxima empatía y registró su vulnerabilidad esencial (no en ejercicio de una solidaridad aparente sino real, puesto que se trata de un deber funcional) y se ve de pronto interpelado por una suerte de lectura peculiar de quien plantea que no se encuentra performativamente en condiciones de tomar las decisiones de solidaridad real sino aparentes, el sistema de justicia entra en crisis en términos de aseguramiento de derechos de los niños.

Me concentraría en la siguiente pregunta: ¿en qué momento se determinó que los operadores estatales, judiciales o administrativos, podrían transferir el poder y la responsabilidad de decidir al niño? Es un problema serio.<sup>26</sup>

No hay dudas de que los niños tienen derechos y que es deber del Estado garantizarlos. Lo que no se puede desconocer desde el punto de vista de la política criminal es que una sociedad que tiene, que garantiza mejor y más ampliamente los derechos económicos, sociales y culturales de los niños, es una sociedad con menos violencia hacia los niños y de los niños hacia la sociedad. Es un valor agregado. De modo que el foco debería estar aquí.

El profesor y filósofo italiano Eligio Resta<sup>27</sup> nos recuerda que los casos de niños siempre son casos trágicos. Resta señala que siempre son casos trágicos porque cada vez que un niño está frente a una autoridad es porque algo trágico pasó en su vida (una guerra, una catástrofe natural, la pobreza, el desamor de sus padres resuelto de una forma violenta, o una pandemia). No pensemos solo en casos de máxima vulnerabilidad socio-económica. La práctica en el derecho de familia presenta innumerables ejemplos de niños con recursos económicos (por ejemplo, niños deportistas de alta competición, o niños que traba-

<sup>26</sup> Como ejemplo, la ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de la República Argentina tiene cinco artículos donde menciona el derecho del niño a ser escuchado (arts. 2º, 3º, 24, 27, y 66) ¿por qué tantas veces el derecho del niño a ser oído? No encuentro razón para reiterar tantas veces un derecho ya contemplado en la CDN (cfr. art. 12); en todo caso, la ley nacional debería haber clarificado las dificultades que presenta este derecho, su garantía y su ejercicio tal como quedó regulado en la CDN. Eso no se hizo sino que se repitió el mismo texto cinco veces. Una vez más con nuestras mejores intenciones esta vez en clave progresista trasladamos la responsabilidad de las decisiones a los niños en lugar de resolver nosotros con todo lo que eso implica.

<sup>27</sup> Resta, Eligio, *La infancia herida*, Buenos Aires, Ad Hoc, 2008. Este autor fue de un modo casi censurado porque no fue de los libros traducidos en los años en los que hacíamos la reformas legales, ya que claramente su punto de vista no iba en la línea que sumaba al discurso instalado, que llamo de la traducción latinoamericana y de su doble reduccionismo legal, penal y de ruptura que son digamos los pilares de la traducción latinoamericana. La ruptura y el reduccionismo, solo cambiar leyes y leyes penales, la fórmula de la traducción latinoamericana. Finalmente logramos publicarlo con la ayuda de la Dra. Lora que lo tradujo

jan en programas de televisión) que también son casos trágicos. Resta sostiene que si no hubo una tragedia, un niño no comparece frente a la autoridad.

Los casos de niños son casos trágicos siempre como primer dato, pero, además, es trágica la situación en la que se encuentran quienes tienen que resolver porque no hay manera de saber (agregaría, ni con el *corpus juris* ni con toda la mejor voluntad) si la decisión que toma es la correcta/adecuada. Al mismo tiempo los problemas de los niños son urgentes, pero hace falta tiempo para resolverlos, además sin saber si se va a resolver con acierto. Todas estas tensiones agregan carácter trágico a los casos de niños.

Me parece que es preciso hacernos cargo de esta característica de los casos que involucran a niños e intentar elaborar una teoría más robusta sobre sus derechos, porque de otro modo vamos a repetir errores que hasta el momento no nos permiten concretar las condiciones de vida digna<sup>28</sup> que tanto reclama el Derecho internacional.

Desde un lugar menos jurídico y más analítico, me arriesgo a pensar que la lectura punitivista latinoamericana de la CDN puede tener que ver en algún sentido con la negación de este carácter trágico de los casos de los niños y con las dificultades de ponderar adecuadamente lo que se juega cada vez que se tiene que tomar una decisión que los afecta para que de verdad (y en la realidad) los privilegie.

<sup>28</sup> Cfr. Corte IDH, caso de los "Niños de la Calle" (Villagrán Morales y otros) vs. Guatemala", cit. párr. 144.



# Naturaleza Abrazando Culturas: Una propuesta de educación inicial para el desarrollo sustentable

<sup>1</sup>Por Alfredo Tinajero

Con la contribución de: Reesor-McDowell, A.,  
Cohen, N., Ramakrishnan, U.,  
& María del Carmen Ordóñez.

## RESUMEN

Presentamos a continuación los lineamientos de la propuesta “Naturaleza Abrazando Culturas”. Este proyecto, aún en fase de diseño, propone conectar virtualmente a comunidades prescolares distantes geográficamente para que compartan sus culturas e iniciativas de educación inicial para el desarrollo sustentable. El objetivo último es desarrollar valores planetarios de amor y cuidado por la naturaleza. Este artículo está dividido en dos partes. En la primera, se ofrecerá una introducción al calentamiento global y educación inicial para el desarrollo sustentable; y en la segunda, se presentará una sinopsis del proyecto, cuya conceptualización fue enriquecida con educadores de distintos países (ver Apéndice 1). Esperamos que las ideas aquí expuestas enriquezcan el tema.

<sup>1</sup> El proyecto “Naturaleza Abrazando Culturas” es avalado por la Universidad Casa Grande (UCG) de Guayaquil y los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) de Nuevo León, México. Los CENDI de México han recibido 45 premios internacionales a la educación inicial de calidad. Los autores agradecen a las doctoras Marcia Gibert de Babra (UCG) y María Guadalupe Rodríguez de Anaya (CENDI) por su apoyo.

## PARTE 1

### Calentamiento global y desarrollo sustentable: ¿En dónde estamos?

Iniciamos este artículo escrito en Toronto, Canadá con un Reconocimiento a La Tierra o Territorio que pisamos. Nuestra gratitud a los pueblos indígenas que habitaron históricamente o viven en la actualidad en esta tierra; y nuestro compromiso de cuidar la naturaleza que compartimos.

Una pregunta fundamental relacionada al bienestar de los niños es ¿qué tipo de mundo les estamos dejando? La Comisión OMS / Lancet señala que “Estamos viviendo una era como ninguna otra. Nuestros niños enfrentan un futuro de grandes oportunidades, pero al mismo tiempo están parados al pie del precipicio de una crisis climática”. Este enunciado hace eco del deterioro de las condiciones del medio ambiente. En mayo del 2020, la temperatura global y de los océanos fue la más alta registrada en los últimos 141<sup>2</sup> años, y el nivel de dióxido atmosférico el más alto jamás registrado históricamente para este mismo mes. Otras señales de alarma provienen de la disminución de insectos polinizadores, algo que ha sido reportado en las últimas décadas;<sup>4,5,6</sup> y el hecho de que estamos usando aproximadamente el 35% de la superficie terrestre no congelada para la agricultura<sup>7</sup>. También estamos viviendo la devastación de bosques tropicales, pérdida de biodiversidad, cambios epidemiológicos,

incremento de desastres naturales, y predicciones de escasez de agua<sup>8</sup>.

Los cambios climáticos no son algo nuevo para la Tierra, pues el último período glacial terminó hace tan solo 11,650 años. Con el retiro de los glaciares comenzó el período conocido como Holoceno<sup>9</sup>. Lo que es nuevo respecto al cambio climático es que “el hombre se ha convertido en una fuerza geológica global”<sup>10</sup> con capacidad de transformar el planeta. Con estos cambios inducidos por el hombre, las condiciones del sistema de la Tierra propias del Holoceno están llegando a su fin, iniciándose lo que informalmente conocemos como Antropoceno. El término Antropoceno hace referencia a las alteraciones ecológicas inducidas por el hombre y que afectan a la biósfera, océanos, la tierra y el clima<sup>8</sup>.

76 Los cambios en el sistema de la Tierra que vivimos hoy tienen sus orígenes en la Revolución Industrial de 1750; el incremento exponencial de la población y uso de energía, agua, y recursos naturales en todo el mundo ocurrido a partir de 1950<sup>8</sup>; y la “Revolución Verde” de 1960, asociada a la expansión de tierras de cultivo, uso de fertilizantes sintéticos, irrigación, mecanización, y desarrollo de variedades de semillas híbridas de alto rendimiento<sup>11</sup>.

La Tierra está llegando a sus límites planetarios, los parámetros ambientales en los cuales la humanidad puede vivir de manera segura<sup>12</sup>. Dos límites planetarios claves son el cambio climático y la integridad de la biósfera<sup>12</sup>. Un estudio sobre emisiones de carbono realizado en 28 países industrializados sugiere que, para el 2050, el calentamiento global probablemente rebasará en 2°C la temperatura anterior a la revolución industrial<sup>13</sup>. La meta de no rebasar los 2°C fue fijada en el Acuerdo de París sobre cambio climático,

firmado el 2015. Es difícil precisar los límites planetarios exactos de calentamiento global, pero con un cambio de 2°C es probable que estemos tan solo a décadas de alcanzarlo<sup>14</sup>. Cruzar los límites planetarios podría encerrar al sistema de la Tierra en una senda continua de cambios rápidos y condiciones de calentamiento difíciles de revertir<sup>14</sup>. Estos cambios traerían múltiples problemas de salud, entre otros, el aumento de enfermedades respiratorias y cardíacas, cáncer a la piel, enfermedades transmitidas por aves, insectos y vectores mamíferos, disfunción endócrina, cáncer, stress asociado al calor y malnutrición<sup>15</sup>.

### Valores de cuidado y respeto hacia la naturaleza

Nuestra falta de acción ante la crisis climática puede tener distintas explicaciones. Una de ellas tiene que ver con nuestra visión antropocéntrica del mundo<sup>16</sup>. El antropocentrismo hace que nos veamos como seres excepcionales, en la cúspide del ecosistema piramidal, separados de otros seres y el medio ambiente, y con derecho a explotar a todos los demás seres para nuestro beneficio<sup>17</sup>. La expresión ‘sobrevivencia del más fuerte’ refleja nuestro pensamiento antropocéntrico y justifica la explotación ilimitada de recursos.<sup>18</sup>

La visión antropocéntrica del mundo tiene sus raíces en la filosofía griega, el Renacimiento y el Siglo de las Luces. Sus sistemas de creencias establecieron dualismos tales como humano/no humano.<sup>17,19,20</sup> La conceptualización de la naturaleza como aquello “no tocado por la mano del hombre” hace que nos percibamos como alejados de ella, especialmente para quienes viven en ciudades<sup>20</sup>. Estas formas de ver el mundo han permeado los sistemas educativos, muchos de los cuales abordan a la naturaleza como un bien de consumo<sup>18</sup>. La educación para el

desarrollo sustentable debe enfocarse aquí: en cambiar nuestra visión del mundo, valores sociales, actitudes y creencias que causan daño al medio ambiente<sup>17</sup>.

La cosmovisión de los pueblos indígenas y de otros pueblos como la India<sup>24</sup> ofrece un referente para cambiar valores culturales occidentales orientados hacia el antropocentrismo<sup>21</sup>. Uno de estos referentes está en la visión indígena del mundo Andino en la que "...todo lo que existe en la naturaleza proviene de la Pachamama o 'Madre Tierra', la fuente universal de vida. Plantas, animales, montañas, agua, ríos, piedras, aún la luna, el sol y las estrellas, al igual que la personas, son considerados seres vivientes. En este contexto... los niños andinos crecen como hijos de la tierra y hermanos de las plantas y animales"<sup>22</sup>.

Los pueblos indígenas entienden a la naturaleza como un sistema viviente único, sagrado, interconectado e interdependiente, cuyas leyes naturales operan según principios de sostenibilidad<sup>23</sup>. Ellos se ven espiritual y culturalmente dependientes de la tierra, e inseparables del mundo natural<sup>25</sup>. Percibir a la naturaleza como "sagrada" los lleva a vivir según principios de armonía con el medio ambiente<sup>21</sup>; y a "devolver tanto como toman, mientras buscan su desarrollo social y espiritual"<sup>23</sup>.

Albert Marshal, anciano sabio de la nación indígena Mi'kmaw de Canadá, destaca que para avanzar hacia el desarrollo sostenible es necesario desarrollar una visión con dos ojos (Two-Eyed-Seeing), en la que se integren nuestros conocimientos y formas de conocimiento con el de los demás, incluyendo el de la naturaleza (por ejemplo, qué siente ella cuando se talan los bosques). Está "visión con dos ojos" es inherente a la forma de pensar, verse a sí mismos, y responder quié-

nes son y para qué están aquí propia de los pueblos indígenas. Para hacer crecer esta visión es necesario desarrollar un espíritu de aprender juntos, relacionarnos, y cooperar con otros<sup>26,27</sup>. Este concepto es aplicable a la educación inicial.

### Educación inicial para la sostenibilidad

Existe evidencia que el contacto con espacios verdes es beneficioso para el sistema inmune, autodisciplina, auto regulación, concentración, rendimiento académico, regulación del nivel de cortisol, y reducción de la masa corporal<sup>28</sup>. Desgraciadamente, los niños del Siglo XXI están creciendo desconectados de la naturaleza, con consecuencias adversas para su salud física y mental<sup>29</sup>.

*La educación inicial para la sostenibilidad* busca cambiar la forma de pensar, enseñar y aprender a cohabitar la Tierra en armonía con otras especies<sup>30,31</sup>. No existe una forma única y correcta de llevar adelante este tipo de educación<sup>32,33</sup>; esta debe, eso sí, adaptarse a las realidades concretas en las que viven los niños<sup>34</sup> e involucrar a familias, maestros y comunidades<sup>33</sup>.

La pedagogía de educación inicial para la sostenibilidad debe fundamentalmente dirigirse a la formación de valores de democracia y empatía<sup>34</sup> ("compassion"<sup>2</sup>), que honren nuestra relación con la tierra<sup>35</sup>; poniendo a la naturaleza en el centro de lo que hacemos<sup>36</sup>. Para ello, es importante comprender que en este mundo vivimos humanos y más-que-humanos (p. ej., mundos animal, mineral y vegetal)<sup>37</sup>. Y reposicionar a la educación hacia una ontología plana distinta a la visión antropocéntrica (esto es, sin jerarquías ontológi-

2 Nota: en inglés "compassion" se refiere a un sentimiento de simpatía hacia una persona que sufre, mientras que en español "compasión" se refiere a un sentimiento de pena. Este documento utiliza "empatía" como traducción de "compassion".

cas, en el sentido que se respeta y valoran a la naturaleza y todos los seres)<sup>16</sup>. Las nociones de *articulación entre especies, mundos comunes, y visión con dos ojos* que han sido propuestas por educadores son útiles para superar ciertos dualismos propios de nuestra lengua y reflexionar sobre nuevas formas de relacionarnos con la naturaleza. A continuación, se presentan estas nociones junto a algunas preguntas generadoras que pueden ser usadas por maestros para trabajar las tensiones propias de encuentros entre humanos y más-que-humanos (por ejemplo, cuando orugas y aves se alimentan de una planta que estamos cuidando).

- *Articulación entre especies*: La interacción humanos con no-humanos es una conexión de doble vía. ¿Cómo podemos crear conexiones significativas con nuestro entorno no-humano, animado e inanimado?<sup>38</sup>
- *Mundos comunes*: Nosotros somos parte de la naturaleza y compartimos este mundo con otros seres<sup>39</sup>. ¿Cómo ser responsable con los mundos comunes? ¿Cómo traer otros seres a mi mundo? ¿Cómo negociar intereses comunes? ¿Cómo vivir juntos y más-que-humanos?<sup>37</sup>
- *Visión con dos ojos (Two-Eyed-Seeing)*: Para relacionarnos con todos los seres incluyendo a los humanos debemos aprender a mirar con dos ojos, el nuestro y el de otros.<sup>26</sup> ¿Qué siente un árbol cuando se le cae una rama?<sup>40</sup> ¿Qué significa vivir en una relación de reciprocidad con los demás, incluyendo las plantas, animales, agua, paisajes?<sup>41</sup> ¿Cómo integrar las miradas occidental y de los pueblos indígenas hacia un modelo integrado de desarrollo sustentable?<sup>26</sup>

La educación inicial para el desarrollo sustentable puede implementarse con metodologías de contacto con la naturaleza que utilicen el arte, el aprendizaje al aire libre, y el aprendizaje basado en proyectos y problemas<sup>42</sup>; y de forma más amplia, con *pedagogías centradas en la tierra o territorio*. Se entiende por tierra o territorio el tejido de relaciones de los seres animados e inanimados que ocurre en un espacio natural (p. ej., rocas, agua, aire, sol, fauna)<sup>43</sup>. La pedagogía centrada en la tierra o territorio reconoce la especificidad de la historia, cultura y ecología asociadas a un espacio geográfico;<sup>44</sup> y el foco de su estudio está en la relación del niño con espacios y seres que la habitan. Aquí la calidad del aprendizaje está dada por la profundidad y reciprocidad en estas relaciones. Tres preguntas que guían esta aproximación pedagógica son: ¿qué seres animados e inanimados habitan actualmente aquí, qué humanos y más que-humanos habitaron antes esta tierra y por qué ya no están aquí<sup>3</sup>, y cómo puedo relacionarme con estos seres?

La pedagogía centrada en la tierra o territorio intenta que el aprendizaje nazca de la acción de la naturaleza que tiene voluntad propia<sup>45</sup>. Esta pedagogía debe ser vista como complementaria y no opuesta a la pedagogía centrada en el niño<sup>4</sup> o la maestra. Su aplicación requiere propiciar encuentros niño-naturaleza en lugares donde la voluntad de esta se exprese de manera frecuente, dándole a estos encuentros el tiempo suficiente para ser procesados; asegurando que el control de quien guía la relación se alterne entre el niño, la maestra, y la naturaleza.<sup>45</sup>

3 Como ejemplo de esto, en Canadá las clases, talleres y reuniones en centros educativos, ONG's y organismos públicos empiezan con un Reconocimiento a La Tierra o Territorio. Esta práctica también es común en Australia y Nueva Zelanda.

4 En este enfoque las experiencias de aprendizaje son estructuradas a partir de las necesidades e intereses de los niños. Los niños gozan de cierta libertad de la autoridad adulta para explorar sus ideas de manera independiente y darle un nuevo sentido al mundo que los rodea.

Un ejemplo de la aplicación de esta pedagogía lo da el Programa The Willows<sup>5</sup> (“Los Sauces”) que se ejecuta en Toronto, Canadá. Las actividades en “The Willows” se realizan “despacio”, y los niños regresan una y otra vez al mismo espacio natural, para establecer relaciones recíprocas con los lugares y sus habitantes. Se visitan un árbol, un escarabajo azul que vive en una hoja de menta, un caracol, una rana, un palo del bosque. En estos encuentros se ha podido observar a los niños relacionándose con la naturaleza, por ejemplo: cantándole a la Tierra; palpando la corteza de un viejo sauce e intrigándose por la forma como sus ramas se mecen con el viento; y recogiendo una rama del suelo para ofrecérsela al árbol como alimento<sup>40</sup>. El papel de las maestras es crear estos contactos, dándole a los niños el tiempo necesario para crear conexiones, y facilitar actividades conducentes a la investigación experiencial y el aprendizaje basado en la tierra y el juego<sup>46</sup>.

Otra iniciativa centrada en la tierra y que rescata valores de la cosmovisión indígena andina es el programa “Tierra en Mis Manos” (TiNi). En TiNi los niños reciben de los adultos aproximadamente medio metro cuadrado de tierra. El objetivo es cultivar vida y biodiversidad, para fortalecer la conexión con la Madre Tierra<sup>47</sup>. TiNi adopta la cosmovisión de “cuidar”, que se entiende como un acto recíproco: “cuando cuidas una planta, la planta también te cuida a ti; cuando crías un animal, el animal también te cría a ti; cuando crías un niño, el niño también te cría a ti”<sup>48</sup>. Este programa, iniciado en Perú, se ha extendido a otros países del mundo.

La sabiduría ecológico-cultural y las narrativas de los ancianos indígenas pueden ser un referente sobre cómo cohabitar el mundo natural<sup>44</sup>. Por ejemplo, en un estudio realizado

en Nueva Zelanda se invitó a un sabio indígena Maori a compartir con niños prescolares su cosmovisión de la creación del mundo en la que los humanos, la flora y la fauna pertenecen a una misma familia extendida. En el mismo estudio, las maestras emplearon el conocimiento ancestral Maori para enseñarle a los niños prácticas tradicionales de desarrollo sustentable asociadas al calendario lunar (actividades de pesca, siembra, y recolección de raíces medicinales). El estudio comprobó que las prácticas anteriores generaron en los niños valores de empatía y un sentido de responsabilidad colectiva para proteger la naturaleza<sup>49</sup>.

### La meditación de conciencia plena para conectarnos con la naturaleza

Se entiende por conciencia plena la acción de “prestar atención de una manera particular: con intención, en el ahora, y sin juzgar”<sup>50</sup>; y como un “tipo de interiorización que permite ver las cosas con mayor claridad”<sup>51</sup>. La *meditación de conciencia plena* es una práctica que combina la meditación (concentración) con la conciencia plena, para calmar la mente y el cuerpo, deshacerse de la negatividad, y vivir el “ahora”.

La meditación de conciencia plena puede ayudar a niños prescolares a ser más conscientes de sus emociones, regularse emocionalmente, y aumentar su auto empatía y capacidad de tomar otras perspectivas<sup>52</sup>. El uso de esta práctica se ha incrementado por parte de organismos de desarrollo y organizaciones seculares y basadas en la fe como un medio para enfrentar el cambio climático<sup>53</sup>. La UNESCO, por ejemplo, recomienda su uso a través de técnicas sencillas en las que: “Los niños cierran los ojos y escuchan las voces de la naturaleza. Mientras hacen esto, prestan atención a su respiración y realizan procesos de meditación simples.”<sup>34</sup>

5 Llevado adelante por Humber College, en un bosque de la ciudad de Toronto. El siguiente video muestra su metodología: <https://www.youtube.com/watch?v=W5s5bZqPSPA&t=2s>

Ejemplos de meditaciones de este tipo son las seguidas en el mundo por las escuelas Sathya Sai que practican la Meditación en la Luz<sup>6</sup>. Esta técnica es una meditación guiada en que se mentaliza luz en el propio cuerpo, en otros seres humanos, y en la naturaleza. En los centros educativos, esta meditación se la practica en las mañanas, acompañada de cánticos sobre valores, y lecturas de historias cortas que cultiven pensamientos positivos. Todas estas actividades forman parte de un programa integral de educación en valores<sup>54,55</sup>. En el Ecuador, la Unidad Educativa Fiscomisional Sathya Sai de Bahía de Caráquez utiliza esta técnica<sup>56</sup>.

Otra práctica similar es la Meditación Flores Blancas por la Paz, promovida por la líder espiritual y humanitaria Amma<sup>7</sup>. En esta técnica se mentaliza una lluvia de flores blancas cayendo sobre uno mismo, otros seres humanos, y la naturaleza entera, mientras se repite “Que todos los seres del mundo sean felices y tengan paz”.<sup>8</sup> Esta técnica ha sido utilizada en el campo educativo para capacitar maestras<sup>57</sup>.

## PARTE 2 - SINOPSIS DE LA PROPUESTA “NATURALEZA ABRAZANDO CULTURAS”

### Resumen

El nombre del proyecto “Naturaleza Abrazando Culturas” intenta transmitir el mensaje de que los humanos no estamos por encima o separados del mundo ecológico. Nosotros somos parte de la naturaleza. Y la naturaleza tiene la capacidad de abrazarnos a todos, incluyendo las culturas<sup>9</sup>. Esta propuesta, aún

6 Ver descripción de estas escuelas y práctica de meditación en Toronto, Canadá: <https://www.sathyasaischool.ca//character-development>

7 Mt Amritnandamay Dev, también conocida como la “Santa de los Abrazos”

8 Esta técnica puede ser vista en el siguiente video: <https://www.youtube.com/watch?v=4-aaSqWJPok>

9 Para los pueblos indígenas la cultura y la naturaleza están íntima-

en fase de diseño, propone conectar a través de la web a comunidades prescolares distantes geográficamente para que compartan sus culturas e iniciativas de educación inicial para el desarrollo sustentable. El objetivo es desarrollar valores de amor y cuidado por la naturaleza. Entre los puntos más salientes de la metodología están: 1) la consulta a ancianos locales e indígenas sobre valores y prácticas de desarrollo sustentable y sus mitos y leyendas que explican su cosmovisión y relación con la naturaleza; 2) el uso de una pedagogía centrada tanto en la tierra o territorio (naturaleza) como en el niño; 3) la práctica de meditación de conciencia plena como estrategia de conexión con la naturaleza; 4) la participación de los niños en experiencias y proyectos centrados en la naturaleza, en los que participarán las familias y comunidades; y 5) la creación de *centros pedagógicos demostrativos* que apoyarán de manera virtual la implementación del proyecto. Esta propuesta ha sido enriquecida con la participación de 28 profesionales de distintos países cuyos nombres se encuentran en el Apéndice 1. Los autores agradecen a estos especialistas por su apoyo.

### Descripción del proyecto

¿Qué contacto tienen hoy en día los niños afroamericanos de Latino América y El Caribe con los niños del África? ¿Qué contacto tienen los niños indígenas de Canadá con los de Centro y Sudamérica? ¿Cuánto conocemos los maestros sobre la tradición oral y prácticas de desarrollo sustentable de estos y otros pueblos? ¿Cómo desarrollar un sentimiento de ciudadanía y naturaleza global? Este proyecto buscará responder estas preguntas conectando a comunidades geográficamente distantes para que compartan sus riquezas culturales y prácticas de amor por mente ligadas. El nombre naturaleza abrazando culturas es coherente con esta visión.

la naturaleza. Una meta de esta iniciativa es que los niños de África, Asia, y Latino América se conecten virtualmente y se canten canciones de amor y cuidado por el agua, la tierra, el aire y los árboles.

Este proyecto es concebido como una metodología abierta que debe adaptarse a la realidad local. El paso inicial será consultar a los ancianos e indígenas locales (y más adelante a las maestras, familias y niños) sobre mitos y leyendas que expresen valores y prácticas de desarrollo sustentable. También se coordinarán acciones con organizaciones locales que trabajan el tema ambiental. En la metodología adoptada, maestras prescolares de comunidades geográficamente distantes participarán (a través de la web) en un programa semiestructurado de entre 10 a 20 sesiones. Estos encuentros serán facilitados por un centro demostrativo debidamente capacitado. Todas las sesiones, excepto la última, estarán dirigidas exclusivamente a las maestras con quienes se trabajará el desarrollo de valores de conexión y protección de la naturaleza; y al mismo tiempo, prácticas de calidad en educación inicial para el desarrollo sustentable. Se espera que las maestras pongan estos conocimientos en práctica junto con los niños, familias y comunidad. La última sesión conectará virtualmente a niños de distintos centros para que compartan canciones de amor por la naturaleza y realicen una práctica conjunta de meditación de conciencia plena.

### Desarrollo de amor y cuidado de la naturaleza

Este proyecto integrará elementos de la *pedagogía centrada en el niño* con la *pedagogía basada en la tierra o territorio*. Como se explicó antes, en este enfoque los niños y la naturaleza alternan el liderazgo de su relación. En cuanto sea posible, se promoverán las actividades al aire libre de contacto con la

naturaleza; y el trabajo pedagógico al interior del centro infantil, con la siembra de plantas, cuidado de mariposas, y otras actividades. Las líneas de acción del proyecto están dirigidas a conservar el agua, cuidar el suelo, y proteger el aire y los árboles. Las actividades que realicen los niños y sus expresiones orales serán registradas digitalmente por las maestras para ser compartidas con otras comunidades prescolares. Estas líneas de acción son descritas a continuación:

- Actividades de contacto con la naturaleza. Por ejemplo: participar en actividades al aire libre de juego y exploración, arte y proyectos relacionados a la naturaleza; descubrir insectos; relacionarse con *mundos comunes*, dejando que la naturaleza se exprese; enterrar un plástico y una cáscara de fruta para investigar biodegradabilidad; criar una oruga para estudiar sus ciclos de vida; investigar conexión agua-tierra-aire.
- Promover valores de conexión con la naturaleza. Por ejemplo: conocer de los ancianos indígenas y ancianos locales sus mitos y leyendas que explican su cosmovisión y relación con la naturaleza.
- Devolverle a la naturaleza: Por ejemplo: crear ambientes verdes dentro y fuera del salón de clase; sembrar un árbol; plantar un huerto; proteger polinizadores como abejas y mariposas; recoger plásticos de jardines, parques, vecindarios.
- Reducir la huella (impacto) ambiental. Por ejemplo, reciclar, reducir, rechazar, reutilizar.
- Abrazar a la naturaleza y otras culturas. Por ejemplo, participar en iniciativas de desarrollo sustentable como parte de ciudadanía y naturaleza global; visualizar que la lluvia de la meditación de

conciencia plena cae sobre otras comunidades prescolares y el mundo entero; cantar canciones y contar leyendas que expresen amor por el agua, aire y tierra; compartir registros fotográficos digitales y canciones con otras comunidades prescolares.

### Meditación de conciencia plena<sup>10</sup>

En las sesiones facilitadas por los *centros demostrativos* las maestras practicarán esta actividad (o una similar) la cual compartirán luego con sus alumnos. El siguiente es un formato breve de esta técnica.

Al inicio de la meditación los maestros leen a sus alumnos un cuento grande con ilustraciones de niños interactuando con la naturaleza (5 a 10 minutos). Las ilustraciones muestran paisajes naturales y culturas de todo el mundo. El texto bajo las ilustraciones dice:

*“Gracias Madre Naturaleza”* (o algo parecido)

La meditación continúa. Esta vez los niños hacen un ejercicio de respiración y visualizan con los ojos preferentemente cerrados a la naturaleza (2 a 3 minutos) la cual es cubierta por una lluvia de pétalos blancos; se pide a los niños que visualicen paisajes similares a los del libro, mientras repiten:

*“Gracias Madre Naturaleza”* (o algo parecido)

En la última sesión, que conectará centros prescolares distantes, los niños visualizarán que una lluvia blanca cae sobre la naturaleza

<sup>10</sup> Los educadores de África consultados sugirieron no utilizar la práctica de meditación de conciencia plena pues consideran esta técnica incompatible con su fe. Los educadores de los otros países miran esta técnica con buenos ojos.

de los otros niños mientras repiten “Gracias Madre Naturaleza”.

## **APÉNDICE 1**

### **EXPERTOS CONSULTADOS POR EL PROYECTO**

- Canadá: Dr. Carl Corter; Dr. Nancy Cohen; Andrew Reesor-McDowell; Rochelle Fine.
- Ecuador/Canadá: M.A. María del Carmen Ordóñez.
- India: Usha Ramakrishnan; Dra. Vayu Naidu.
- México: Bernardo Aguilar; Dra. Magdalena Cazarez; M.A. Rosalía León, Diana León.
- España: Dra. Alba Alonso.
- Colombia: Dr. Jairo Zuluaga.
- Argentina: Dr. Marcelo Caruso.
- Venezuela: Dr. Alí Fernández (sabio indígena).
- Ecuador: Dra. Patricia Ordóñez; educadoras Esthela Escobar Cabeza, Marissa Martinetti, Betty Rivas, Ximena Saquinuala, María Fernanda Vega.
- Panamá: Dra. Gloria Bejarano.
- Costa Rica: Profesora Eulín Chacón.
- Uganda: Robinah N. Ssebugwaawo.
- Myanmar: Dr. Su Ei Mon.
- Ruanda: Reuben Muvunyi, Florence Niyonambaza.

## Bibliografía.

1. Clark, H.M., Coll-Seck, A.W., Banerjee, A., Peterson, S. (2020). A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. The Lancet commission, Vol 395, 605-658, p.649.
2. NOAA (2020a). National Oceanic and Atmospheric Administration. <https://www.noaa.gov/news/may-2020-tied-for-hottest-on-record-for-globe>. Entered October 20, 2020.
3. NOAA (2020b). National Oceanic and Atmospheric Administration. <https://www.noaa.gov/news/carbon-dioxide-levels-in-atmosphere-hit-record-high-in-may>. Entered October 20, 2020.
4. Potts, S.G., Biesmeijer, J.C., Kremen, C., Neumann, P., Schweiger, O., & Kunin, W.E. (2010). Global pollinator declines: trends, impacts and drivers. *Trends in Ecology & Evolution*, 25(6), 345-353. doi:10.1016/j.tree.2010.01.007.
5. Van der Sluijs, J.P. & Vaage, N.S. (2016). Pollinators and Global Food Security: The Need for Holistic Global Stewardship. *Food Ethics*, 1, 75–91. DOI 10.1007/s41055-016-0003-z
6. Marshman, J., Blay-Palmer, A. & Landman K. (2018). Anthropocene Crisis: Climate Change, Pollinators, and Food Security. *Environments*, 6, 22; doi:10.3390/environments6020022.
7. Foley, J. A., C. Monfreda, N. Ramankutty, & D. Zaks (2007), Our share of the planetary pie, *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.*, 104(31), 12,585–12,586, doi:10.1073/pnas.0705190104.
8. Moyse, S.J. & Soares, R.C. (2019). Planetary health in the Anthropocene. *Health Promotion International*, 34, S1 i28–i36. doi: 10.1093/heapro/daz012.
9. Al-Delaimy, W.K. (2018). Planetary Health and Population Health: the Anthropocene Requires Different Thinking and Approaches in Serving Public Health. *Current Environmental Health Reports* (2018) 5:397–400.
10. Steffen, W., Grinevald, J., Crutzen, P. & McNeill, J. (2011). The Anthropocene: conceptual and historical perspectives. *Philosophical Transactions of the Royal Society A: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 369, 842–867.
11. Almada, A. A., C. D. Golden, S. A. Osofsky, and S. S. Myers (2017), A case for Planetary Health/GeoHealth, *GeoHealth*, 1,75–78, doi:10.1002/2017GH000084.
12. Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S.E. et al., (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347, 6223. Fang, K., Heijungs, R., Duan, Z., & de Snoo, G.R. (2015). The Environmental Sustainability of Nations: Benchmarking the Carbon, Water and Land Footprints against Allocated Planetary Boundaries. *Sustainability*, 7, 11285-11305; doi:10.3390/su70811285.
13. Steffen, W., Rockström, J., Richardson, K., & Lenton, T.M. et al (2014). Trajectories of the Earth System in the Anthropocene. *PNAS*, Vol. 115, 33, 8252-8259.
14. Butler, C.D. (2016). Sounding the Alarm: Health in the Anthropocene. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 13, 665; doi:10.3390/ijerph13070665.
15. Lindgren, T. & Sjöstrand Öhrfelt, M. (2019). Orphans of our common worlds. *Educational Theory*, 69, 3.
16. Daigle, C. & Vasseur, L. (2019). Is It Time to Shift Our Environmental Thinking? A Perspective on Barriers and Opportunities to Change. *Sustainability*, 11, 1-8. doi:10.3390/su11185010.
17. Cachelin, A., Rose, J., & Paisley, K. (2015). Disrupting neoliberal discourse in critical sustainability education: a qualitative analysis of intentional language framing. *Environmental Education Research*, Vol. 21, No. 8, 1127–1142, <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2014.974023>.
18. Taylor, A. (2017). Beyond stewardship: common world pedagogies for the Anthropocene. *Environmental Education Research*, 23, 10, 1448–1461.
19. Shoemaker, S. (2020). Growing Children's Ecological Relationships Indoors. In *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education*. Peter Pericles Trifonas, Editor. Springer International Handbooks of Education, Switzerland. 809-820.
20. Heinämäki, L. (2009). Protecting the Rights of Indigenous Peoples – Promoting the Sustainability of the Global Environment? *International Community Law Review*, 11, 3–68.
21. Leguía Orezza, J. & Paredes Ríos, N. (2017). The Missing Link for a Sustainable World. *Gráfica Bilbos, S.A., Lima*. Pg. 29.
22. Sahtouris, E. (1999). *EARTHDANCE: Living Systems in Evolution*. No publisher. <https://ratical.org/LifeWeb/Erthdnce/erthdnce.pdf>. (Visited 29 May 2007).

23. Kapoor, K. & Danino, M. (2012). Traditions & Practices of India. Textbook for Class XI. Module 5: Indian Traditional Knowledge on Environmental Conservation. Central Board of Secondary Education, Delhi, India. [http://www.cbseacademic.nic.in/web\\_material/Circulars/2012/68\\_KTPI/Module\\_5.pdf](http://www.cbseacademic.nic.in/web_material/Circulars/2012/68_KTPI/Module_5.pdf)
24. Jeannotte, M. Sharon (2017). Caretakers of the Earth: integrating Canadian Aboriginal perspectives on culture and sustainability into local plans. *International Journal of Cultural Policy*, 23, 2, 199–213. <http://dx.doi.org/10.1080/10286632.2017.1280784>.
25. Bartlett, C., Marshall, M & Marshall, A. (2012). Two-Eyed Seeing and other lessons learned within a co-learning journey of bringing together indigenous and mainstream knowledges and ways of knowing. *J Environ Stud Sci*, 2, 331–340. DOI 10.1007/s13412-012-0086-8.
26. Marshal, A. (2020). Etuaptmuk Two-Eyed Seeing with Albert Marshall. Video. Speech gave at Humber College on February 18, 2020. Accessed March 31, 2021: <https://www.youtube.com/watch?v=pJcjf1nUckc>
27. Guifford, R. & Chen, A. (2016). Children and Nature: What we know and what we do not. University of Victoria. Document prepared for the Lawson Foundation. <https://lawson.ca/wp-content/uploads/2018/04/Children-and-Nature-What-We-Know-and-What-We-Do-Not.pdf>
28. Louv, R. (2005). Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books of Chapel Hill.
29. Davis, S. (2014). Examining early childhood education through the lens of sustainability. In *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*. New York, NY, Routledge.
30. Elliott, S. (2019). Education for Sustainability. The Spoke. *Early Childhood Australia's Blog*. <http://thespoke.earlychildhoodaustralia.org.au/education-for-sustainability/>
31. Pearson, E. & Degotardi, S. (2009). Education for Sustainable Development in the Early Childhood Education: A Global Solution to Local Concerns? *International Journal of Early Childhood*, 41 (2), 97-111.
32. Davis, J. & Elliott, S. (Eds), (2014). An orientation to early childhood education for sustainability and research – framing the text. In *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*. New York, NY, Routledge.
33. Pramling Samuelsson, I. & Kaga, J. (2008). *The Contribution of Early Childhood Education to a Sustainable Society*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris.
34. Wilson, S. (2008). *Research is ceremony: Indigenous research methods*. Black Point, NS: Fernwood Publishing.
35. Warden, C. (2019) Nature Pedagogy: Education for sustainability, *Childhood Education*, 95:6, 6-13, DOI: 10.1080/00094056.2019.1689050.
36. Taylor, A. & Giugni, M. (2012). Common Worlds: reconceptualising inclusion in early childhood communities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 13(2), 108-119.
37. Rautio, P. (2013). Being nature: interspecies articulation as a species-specific practice of relating to environment. *Environmental Education Research*, 2013 Vol. 19, No. 4, 445–457, <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2012.700698>
38. Latour, B. (2004). *Politics of nature: How to bring the sciences into democracy*. Cambridge, MA: Harvard University Press
39. Rossovská, O. and Zimanyi, L. with Short, L., Singh, A., Beard, K., Casale, J., Silvestro, A. & Garcia, W. (2020). I Speak Frog: Storying Seasonal Narratives of Children's Common Worlds. *Association of Early Childhood Educators of Ontario (AECOE)*, 4(1), 11-20.
40. Nelson, N., Pacini-Ketchabaw, V., & Nxumalo, F. (2018). Rethinking Nature-Based Approaches in Early Childhood Education: Common Worlding Practices. *Journal of Childhood Studies*, 43(1), 4-14.
41. Bascopé, M, Perasso, P., & Reiss, K. (2019). Systematic Review of Education for Sustainable Development at an Early Stage: Cornerstones and Pedagogical Approaches for Teacher Professional Development. *Sustainability*, 11, 719, 1-16. doi:10.3390/su11030719
42. Engman, M.M. & Hermes, A.M (2021). Land as Interlocutor: A Study of Ojibwe Learner Language in Interaction on and With Naturally Occurring 'Materials'. *The Modern Language Journal*, 105, S1, 86-105. DOI: 10.1111/modl.12685

43. Ritchie, J (2014). Learning from the Wisdom of Elders. In J. Davis and S. Elliott, Editors. *Research in Early Childhood Education for Sustainability: International Perspectives and Provocations*. New York, NY, Routledge, pp 49-60.
44. Quay, J. & Jensen, A, (2018). Wild pedagogies and wilding pedagogies: teacher-student-nature centredness and the challenges for teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 21:293–305. <https://doi.org/10.1007/s42322-018-0022-9>.
45. Zimanyi, L. (n/y). Wonder and wisdom in a children's forest nature program. Royal Roads University. <https://theconversation.com/wonder-and-wisdom-in-a-childrens-forest-nature-program-106692>. Accessed: April 8, 2021.
46. Leguía Orezzaoli, J. & Paredes Ríos, N. (2016). Guía docente de cómo aplicar la metodología TiNi. LITHO y Arte SAC, Lima.
47. Leguía Orezzaoli, J. & Paredes Ríos, N. (2018). Guía docente de cómo aplicar la metodología TiNi. Ministerio de Educación del Ecuador, Ania, UNESCO.
48. Leguía Orezzaoli, J. & Paredes Ríos, N. (2018). Guía docente de cómo aplicar la metodología TiNi. Ministerio de Educación del Ecuador, Ania, UNESCO.
49. Ritchie, J. (2017). Fostering Eco-Cultural Literacies for Social, Cultural and Ecological Justice: A Perspective from Aotearoa (New Zealand). *IJEC*, 49, 287–302.
50. Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are*. New York: Hyperion, pg. 4.
51. Bahl, S., Milne, G.R., Ross, S.M., Mick, D.G. et al. (2008). Mindfulness: Its Transformative Potential for Consumer, Societal, and Environmental Well-Being. *Journal of Public Policy & Marketing*, 35, 198-210, pg. 199.
52. Gehl, M. & Hackbert, L. (2019). Mindfulness Toolkit. Getting Started with Mindfulness: A Toolkit for Early Childhood Organizations. Zero to Three. <file:///C:/Users/alfre/Desktop/Getting%20Started%20with%20Mindfulness%20Toolkit.pdf>.
53. Wamsler, C., Brossmann, J., Hendersson, H., Kristjansdottir, R., McDonald, C. & Scarampi, P. (2018). Mindfulness in sustainability science, practice, and teaching. *Sustain Sci*, 13:143–162. <https://doi.org/10.1007/s11625-017-0428-2>
54. Ishii, M. (2010). Implementing character education at public schools, focusing on Sathya Sai Education in Human Values: A case study of Sathya Sai School, Leicester, UK and India. Doctoral Thesis. Saybrook University. <https://search.proquest.com/openview/54c45c3660ae2956e1060d47bd72efed/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
55. Jumsai, Art-Ong (2008). Meditation on Light. Session videotaped in September 2008 at the Sri Sathya Sai Institute of Thailand as taught to a group of educators from Indonesia. <https://www.youtube.com/watch?v=olXjYfouHc0>
56. Unidad Educativa Fiscomisional Sathya Sai de Bahía de Caráquez. <https://sathyasaischoolbahia.com/>
57. Tinajero, A.R. (2021). "Hacia una Pedagogía de Amor por la Naturaleza". Conferencia virtual, Red Ecuatoriana de Pedagogía, Ecuador. <https://www.youtube.com/watch?v=4rShWwxuVRY>



# Reflexiones en torno al derecho de los niños, niñas y adolescentes a la tutela judicial efectiva en la República de Panamá

Por Rosaria Correa Pulice

## 1. ANTECEDENTES

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en su Resolución No. 44/25 del 20 de noviembre de 1989, fue ratificada por el Estado Panameño mediante la Ley 15 de 6 de noviembre de 1990.

Panamá, como signataria de dicha Convención y otros instrumentos internacionales que conforman el Corpus iuris internacional de protección de los derechos humanos de las personas menores de edad, inició un proceso de adecuación de su legislación nacional inmediatamente, durante la década del 90 y las siguientes décadas se dictaron muchas leyes sobre distintos ámbitos del derecho de niñez y adolescencia, como, por ejemplo, la Ley de adopción General, la Ley 14 de 2009 que crea la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, la Ley de protección a las adolescentes embarazadas, la Ley General de alimentos, la Ley No 171 de 15 de octubre de 2020, “ De la protección integral a la primera infancia y al desarrollo infantil temprano; publicada en Gaceta oficial N°. 29135-C, del jueves 15 de octubre de 2020; entre otras, sin embargo, no es hasta este año que se logró la aprobación de la **Ley No. 285 de 15 de febrero de 2022, “Que crea el Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia y dicta otras disposiciones”**.

Es de justicia expresar que esta ley es el resultado de varias décadas de debates dentro y fuera de las comisiones nacionales que se establecieron con el objeto de elaborar una propuesta de ley, que con el tiempo, la discusión y estudios evolucionaron con los estudios científicos que se han venido dando en la región, así como la experiencia de otros países que sirvieron en la comprensión para el diseño de un sistema de garantías y protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes, adaptado a las características de la gestión estatal propia pero respetando los estándares internacionales y desarrollando mecanismos de efectividad para la aplicación de normas internacionales del Corpus iuris de derechos de las personas menores de edad.

A nuestro país a lo largo de este proceso acudieron doctrinarios en la disciplina del Derecho de Niñez y Adolescencia en la región como Edson Seda (Brasil), Emilio García Méndez (Argentina), Carlos Tiffer (Costa Rica), Alejandro Morlchetti (Argentina), Miguel Cillero (Chile), Clara Martínez (España), entre otros, quienes aportaron sus visiones y en conjunto con expertos nacionales se logra la construcción de ideas, conceptos y mecanismos de exigibilidad, que fueron finalmente plasmados en una propuesta de ley moderna y consensuada.

En definitiva, la Ley 285 de 15 de febrero de 2022, marca para Panamá un antes y un después en materia de legislación de derechos

87

humanos de la niñez y adolescencia y obliga al Estado a revisar todo el marco jurídico pertinente, en especial lo relativo a la protección jurisdiccional de los derechos de las personas menores de edad.

La Ley en sí contiene de forma clara y docente normas que contemplan reglas de interpretación y aplicación de la ley (Título preliminar), (Título I) Fundamentos del Sistema de Protección y principios de derechos humanos (Capítulo 1), la conceptualización del principio del Interés Superior del Niño (Título I, capítulo 2), las garantías (Capítulo III), Derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes, derechos de supervivencia, desarrollo, protección, participación, protección de los derechos en entornos virtuales, a la protección de las personas menores de edad con discapacidad, derechos de la persona adolescente en el trabajo, protección en los medios de comunicación (Capítulo IV), Protección especial (Capítulo V), Título II (Sistema de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia), disposiciones generales (Capítulo I), Principios Estructurales del Sistema (Capítulo II), Organización y Funcionamiento del Sistema. Rectoría, Consulta, Articulación, Ejecución, (Capítulo III), Subsistema en el Ámbito Local (Capítulo IV), ámbito de aplicación de la protección administrativa (Capítulo V), Subsistema de Protección Especializada, medidas administrativas, procedimiento administrativo de protección (Capítulo VI), Instituciones Auxiliares en Defensa de los Derechos Humanos de los Niños, Niñas y Adolescentes (Capítulo VII), Participación Ciudadana y Rol de las Organizaciones No Gubernamentales en las Políticas de Protección a la Niñez y Adolescencia (Capítulo VIII), Sanciones (Título III), Financiamiento, Rendición de Cuentas, Evaluación y Monitoreo del Sistema de Protección Integral (Título IV), Disposiciones Adicionales (Título V), Disposiciones Finales (Título VI).

Ahora bien, con la Ley que crea el Sistema de Garantías y Protección Integral de los derechos de la Niñez y la Adolescencia, coexiste el Código de la Familia, al cual muchos en Panamá, le han denominado en la práctica forense, erróneamente: “y del MENOR”, en la medida que en el mismo contenía el Libro II “De los menores”, el cual a pesar de reconocer los derechos de los niños, no contenía el concepto de protección integral de los derechos humanos de las personas menores de edad, sino más bien desarrollaba la doctrina de situación irregular, lo que se traduce en la falta de organización de las instituciones del Estado para su eficaz protección de derechos y garantías y la fundamentación de un sistema judicial inquisitivo. En este sentido, la nueva Ley en su artículo 237, Deroga el Libro Segundo; los Capítulos III y IV del Título I; las Secciones I y II del Capítulo I y del Capítulo III del Título III y el Capítulo II del Título IV del Libro Tercero del Código de la Familia. Permaneciendo aún el Libro IV del Código de la Familia, “De la Jurisdicción”, el cual urge ser reformado para dar paso a una legislación procesal moderna y garantista de los derechos humanos de las personas menores de edad.

Es evidente que en el desarrollo en el que se encuentra el Estado panameño, la nueva legislación viene a establecer las bases para la adopción de un nuevo sistema de protección jurisdiccional de los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes que garantice el derecho de estos a la tutela judicial efectiva. Por lo que el presente trabajo se centra en este derecho humano de carácter procesal, en términos generales.

## 2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL DERECHO A LA TUTELA JUDICIAL EFECTIVA.

El sistema de garantías y protección de derechos de las personas menores de edad tiene como componente esencial para su efectivo funcionamiento el respeto y garantía del derecho a la tutela judicial efectiva. Este derecho forma parte importante del Corpus iuris y está contenido en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en sus artículos 10 y 11, en la Declaración Americana sobre Derechos y Deberes del Hombre, en su artículo 28, en la Convención Americana sobre Derechos Humanos, en sus artículos 8 y 9, en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en particular el artículo 14 y en especial referencia en la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 40.

Ahora bien, la doctrina procesal moderna ha conceptualizado copiosamente lo que comprende el derecho a la tutela judicial efectiva, y en palabras del jurista español Víctor Moreno Catena (1996), es un derecho fundamental que se salvaguarda con la obtención de una resolución judicial favorable o no al actor, que habrá de recaer en el fondo si concurren los presupuestos procesales para ello, extendiéndose a su efectivo cumplimiento, destacando el autor que la obtención de este derecho no puede producirse en ningún caso bajo indefensión, derecho que ha de merecer, por supuesto, una oportuna salvaguarda ante cualquier tribunal y en todo orden jurisdiccional. (pp. 256-257).

En ese mismo sentido, la Corte Suprema de Justicia de la República de Panamá (2021), explica que el derecho a la tutela judicial efectiva es un derecho fundamental que tiene todo ciudadano y que este derecho lo integran, en términos generales, **el Derecho**

de Acceder a los Tribunales de Justicia, la Garantía del Debido Proceso y el Derecho a la Ejecución o Efectividad de la Sentencia. (Demanda Contenciosa Administrativa De Plena Jurisdicción, Interpuesta Por La Firma Legal Vega & Álvarez, Actuando En Nombre Y Representación De La Sociedad Mapisa, S. A., Para Que Se Declare Nula, Por Ilegal, La Resolución No. 006-Jd-21 De 28 De Enero De 2021, Emitida Por La Junta Directiva Del Aeropuerto Internacional De Tocumen, S.A., Su Acto Confirmatorio, Y Para Que Se Hagan Otras Declaraciones. Ponente: Carlos Alberto Vásquez Reyes. Panamá, Catorce 14 De Diciembre De Dos Mil Veintiuno.)

Dicho en otras palabras, la tutela judicial efectiva se materializa a través de otros derechos y garantías como lo son el derecho de acceso a la Justicia, el derecho a un proceso con TODAS sus garantías, derecho a una sentencia de fondo, así como, el derecho a la ejecución.

89

Ahora bien, como en cuanto al derecho de las personas menores de edad a la tutela judicial efectiva en Panamá, se hace imperante la adecuación del sistema judicial y procesal para lograr la efectividad en el cumplimiento del interés superior del niño. La reciente Ley 285 ejúsdem, establece en el artículo 122 que la protección judicial *“es el tipo de protección que tiene lugar cuando la protección universal, social y especializada no han logrado ser eficaces o en aquellas circunstancias que, por su gran relevancia, están asignadas dentro de las competencias propias de las autoridades judiciales especializadas en materia de derechos de niñez y adolescencia. En consecuencia, en un sistema de protección integral, la protección judicial debe registrar un índice mínimo de intervenciones”*. Dicho en otras palabras, esta nueva normativa obliga a desjudicializar los conflictos sociales como lo concibe la doctrina

de situación irregular y tiene como finalidad que la administración de justicia se ocupe de resolver los conflictos jurídicos propios de la vida que como sujeto de derecho tiene en la familia, la comunidad y el Estado una persona menor de edad.

Resulta entonces, fundamental anotar que el sistema procesal panameño que rige en el sistema judicial actual es el inquisitivo, siendo importante la transformación a un sistema procesal garantista que este estructurado de manera tal, que los operadores judiciales y jurisdiccionales de estos tiempos estén en la capacidad de dar respuestas prontas de seguridad jurídica a los conflictos jurídicos que se le presentan por parte de la sociedad y en especial de las personas menores de edad que exigen y tienen derecho a respuestas urgentes, a que se les cumpla con el derecho a la tutela ante la indefensión, para que estos puedan acceder a la jurisdicción, por ende se les reestablezcan sus derechos violados, garantizando .

90

### **3. EL DERECHO A LA TUTELA JUDICIAL EFECTIVA Y SU RELACIÓN CON EL PRINCIPIO DEL INTERÉS SUPERIOR DEL NIÑO**

Miguel Cillero (1999) expresa que: “es posible afirmar que el interés superior del niño es, nada más, pero nada menos, que la satisfacción integral de sus derechos. Por su parte, la formulación del principio en el artículo tercero de la Convención permite desprender las siguientes características: es una garantía, ya que toda decisión que concierna al niño, debe considerar primordialmente sus derechos; es de una gran amplitud ya que no solo obliga al legislador sino también a todas las autoridades e instituciones públicas y privadas y a los padres; también es una norma de interpretación y/o de resolución de conflictos jurídicos; finalmente es una orientación

o directriz política para la formulación de políticas públicas para la infancia, permitiendo orientar las actuaciones públicas hacia el desarrollo armónico de los derechos de todas las personas, niños y adultos, contribuyendo, sin dudas, al perfeccionamiento de la vida democrática”.

En Panamá, el interés superior de la niñez y adolescencia es definido y conceptualizado en los artículos 7, 8, 9 y 10 de la Ley 285 de 2022, se le define como derecho, como principio jurídico de interpretación y como norma de procedimiento. En ese orden de ideas, en el Artículo 7 de la ley 285 ejusdem, se consignó que: “es una garantía para el cumplimiento de la aplicación, efectividad y exigibilidad de los derechos humanos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes reconocidos en la Constitución Política de la República de Panamá y en los convenios y convenciones ratificados por la República de Panamá, con las responsabilidades que, a través de la prevención, promoción y de todas las medidas de protección, en los ámbitos familiares, legislativos, educativos, sociales, comunitarios, de carácter público y privado, administrativos y judiciales, se les proveen a todos los niños, niñas y adolescentes. Consiste en que el respeto y plena realización de sus derechos y garantías sean de consideración primordial en la adopción de decisiones y medidas que impactan su vida, ya sean estas administrativas, legislativas, judiciales o de otra índole. El ejercicio de este derecho implica la participación del niño, niña o adolescente en los mecanismos y/o procedimientos para la adopción de medidas, y que sean escuchados y sus opiniones sean tomadas en cuenta en la valoración de decisiones y medidas”

Esta legislación establece que entre las consideraciones para determinar el interés superior del niño, la niña y adolescente se

encuentra el hecho que se debe considerar su opinión en función de su edad y madurez, tal y como lo contempla el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño, por ende, y como lo ha señalado el Comité de los Derechos del Niño con relación a este artículo, este principio es uno de los cuatro principios generales de la Convención, junto con el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y el desarrollo y la consideración primordial del interés superior del niño, lo que pone de relieve que este artículo no solo establece un derecho en sí mismo, sino que también debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos. (COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO 51º período de sesiones Ginebra, 25 de mayo a 12 de junio de 2009. OBSERVACIÓN GENERAL N° 12 (2009) El derecho del niño a ser escuchado.)

Siguiendo el criterio del Maestro Cilleros, el interés superior del niño es una norma de resolución de conflictos jurídicos, por ende, las violaciones de derechos que sean competencia de los tribunales de niñez y adolescencia y de igual forma otros tribunales como los de familia, deben atender y respetar el derecho a la tutela judicial efectiva, que implica además del derecho a ser escuchado el derecho a que se considere su opinión en los procesos.

El artículo 10 de la Ley 285 de 2022, bajo estudio, establece que “el interés superior de la niñez y adolescencia es un parámetro objetivo para su aplicación por parte de todos los actores del Sistema de Garantías y Protección Integral, tanto en su parte administrativa como judicial. El interés superior consiste en la garantía de prioridad en la protección, satisfacción y restitución del derecho, **para lo cual las autoridades jurisdiccionales ejercerán la tutela judicial efectiva, si es necesario.**

Tanto en el ámbito administrativo como judicial, toda medida o intervención en atención al interés superior del niño, niña o adolescente deberá ser adoptada respetando las debidas garantías:

- Los derechos a ser informado, escuchado y a participar en el proceso de acuerdo con la normativa vigente y debidamente legitimado para actuar.
- La intervención en el proceso de profesionales cualificados o expertos.
- La participación de progenitores, tutores o representantes legales del niño, niña o adolescente, y de un defensor en el proceso judicial o administrativo, en defensa de sus intereses.
- La debida fundamentación y motivación que incluya los criterios utilizados; los elementos aplicados al ponderar los criterios entre sí y con otros intereses presentes y futuros, y las garantías procesales respetadas.
- La existencia de una doble instancia que permita revisar la decisión adoptada, en la que no haya sido considerado el interés superior del niño, niña y adolescente como primordial, o en el caso en que el propio desarrollo de dichos recursos o los cambios significativos en las circunstancias que motivaron la decisión haga necesario revisar.

Una lectura de las normas citas de la legislación panameña demuestra que se reconoce como un derecho de las personas menores de edad, la tutela judicial efectiva la cual abarca el derecho de acceso a la justicia, el debido proceso legal y todas sus garantías, el derecho a la ejecución y efectividad de la Sentencia, pero, además, **el derecho a la defensa. Lo que implica un mayor desarrollo de**

la institución de defensa tanto material como técnica en una nueva legislación procesal.

#### 4. DESAFÍOS DEL ESTADO PANAMEÑO PARA HACER EFECTIVO EL DERECHO A LA TUTELA JUDICIAL EFECTIVA DE LAS PERSONAS MENORES DE EDAD.

El establecimiento de un Sistema de Garantías y Protección integral en Panamá, obliga al Estado a completar la tarea de adecuación de la Convención sobre los Derechos del Niño, otros instrumentos y estándares internacionales a la normativa nacional a través de una reforma procesal con miras a contar con el sistema de protección judicial de los derechos de las personas menores de edad. Esta reforma tiene que basarse en particular en las garantías judiciales establecidas en el artículo 12 de la Ley 285 de 15 de febrero de 2022, las cuales son garantías procesales mínimas:

92

- Derecho al acceso expedito e inmediato a la justicia por sí mismo, de acuerdo con su edad y madurez, con su padre, madre, tutor o persona responsable, si lo hubiera.
- Derecho a la defensa, durante todas las fases del proceso judicial, garantizando estar debidamente representado.
- Derecho a formarse una opinión propia, a expresarla libremente y a ser escuchado en todas las etapas del proceso judicial, de preferencia directamente y, si ello no fuera posible o resultara contrario a sus derechos, por medio de representante legal apropiado.
- Derecho a expresarse y a ser oído en su propio idioma y lengua.
- Derecho a recibir del juez y de los demás participantes del proceso, información clara y precisa, en su propio idioma, sobre el significado de cada una de las actuaciones que se desarrollen en su presencia, así como del contenido y las razones de cada decisión.
- Derecho a la confidencialidad de las actuaciones judiciales y a que se respete su intimidad en todas las fases del proceso.
- Derecho a la asistencia de su padre, madre, tutor o persona responsable durante las diligencias judiciales, salvo que sea contrario a sus derechos y a su interés superior.
- Derecho a no ser victimizado o revictimizado en ninguna de las etapas del proceso.
- Derecho a un proceso breve, con la debida diligencia y sin dilaciones.
- Derecho a probar sus alegaciones y contraprobar los cargos de la contraparte.
- Derecho a no ser separado de su padre y su madre contra la voluntad de éstos, excepto cuando, a reserva la revisión judicial, es necesaria en el interés superior del niño, niña o adolescente.
- Derecho a que las medidas cautelares y de protección tengan una duración determinada.
- Derecho a impugnar las resoluciones judiciales conforme a lo dispuesto en el ordenamiento jurídico.”

El análisis de la norma deja ver que no menciona expresamente el derecho a la tutela judicial efectiva, sin embargo, este derecho está garantizado en el artículo 10 de la Ley 285 ejúsdem. Es importante tener esto presente porque como ya se refirió en apartados

anteriores el derecho a la tutela judicial efectiva, abarca varios derechos a su vez y no se limita al derecho de acceso a la justicia<sup>1</sup>.

Luego de haber realizado estas breves reflexiones en torno a un derecho como el de la tutela judicial efectiva manifestamos que el desafío que enfrenta la reforma procesal implica el debate acerca del ejercicio de este derecho procesal por las propias personas menores de edad. Debate fundamental que hay que hacer diferenciando correctamente en qué consiste la participación procesal en el sistema judicial, por ende, el derecho a ser oído a que se le expliquen las decisiones en un lenguaje accesible, y el concepto de capacidad procesal, siendo que, en la esfera civil, la persona menor de edad no tiene capacidad de obrar.

En ese orden de ideas, como lo ha señalado la Corte Interamericana de Derechos Humanos en la OPINIÓN CONSULTIVA OC-17/2002 DE 28 DE AGOSTO DE 2002, SOLICITADA POR LA COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS: “Las condiciones en las que participa un niño en un proceso no son las mismas en que lo hace un adulto. Por lo tanto, es indispensable reconocer y respetar las diferencias de trato que corresponden a diferencias de situación, entre quienes participan en un procedimiento”.

Y considera que “En definitiva, si bien los derechos procesales y sus correlativas garantías son aplicables a todas las personas, en el caso de los niños el ejercicio de aquéllos supone, por las condiciones especiales en las que se encuentran los menores, la adop-

ción de ciertas medidas específicas con el propósito de que gocen efectivamente de dichos derechos y garantías”.

En conclusión, hay que abocarse a un estudio profundo, estremeciendo las bases de las teorías del Derecho y de la Persona, en especial en lo que respecta a la capacidad de la persona menor de edad a fin de ejercer por sí misma y en respeto al derecho a la autodeterminación en el ejercicio de sus derechos, se requiere **encontrar el equilibrio entre el ejercicio de un derecho como lo es la tutela judicial efectiva en cuanto a cómo debe ejercerse por parte de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y con autonomía progresiva y la protección de sus derechos en cuanto a su condición de grupo social vulnerable.**

El desafío en Panamá debe iniciar con el debate y análisis cuya base está en los principios de Derechos Humanos reconocidos por la ley 285 de 2022, en el artículo 6, en especial, el principio de ejercicio progresivo de las facultades, el cual establece: “*Los derechos y garantías reconocidos a las niñas, niños y adolescentes serán ejercidos por éstos de manera progresiva, tomando en consideración el desarrollo evolutivo de sus facultades ...*”.

A partir de superar este debate se podrá llevar adelante una eficaz protección judicial que no sea abstracta ni letra muerta, carente de eficacia y eficiencia.

<sup>1</sup> El Órgano Judicial de Panamá, a través del Acuerdo de Pleno no. 806 del 2008, crea la Unidad de Acceso a la Justicia y Género, siendo una dependencia administrativa que se dedica al diseño y ejecución de políticas institucionales que faciliten el acceso de la población en condición de vulnerabilidad, a los servicios y dependencias judiciales. Y adopta mediante acuerdo las 100 Reglas de Brasilia para el Acceso a la Justicia de las Personas en Condición de Vulnerabilidad y Tratados Internacionales de Derechos Humanos.

## Bibliografía

- Banacloche Palao, J. y Cubillo López, I. J. (2018). Aspectos fundamentales de Derecho procesal civil (4a. ed.). Wolters Kluwer España. Recuperado en <https://elibro.net/es/ereader/upanama/56037?page=1>
- Cillero Bruñol, Miguel (1999). “El interés superior del niño en el marco de la Convención internacional sobre los Derechos del Niño”, Justicia y Derechos del Niño, N° 1: pp. 48-62.
- De la Oliva Santos y otros. (1999). Derecho Procesal. Introducción, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, SA; Madrid, 1999.
- De la Oliva Santos, A. (con Díez-Picazo Giménez Y Vegas Torres, J.), (2016). Curso de Derecho Procesal Civil I. Parte General, Editorial Universitaria Ramón Areces, Madrid, 3ª ed., 2016.
- Garberí Llobregat, J., (2008). El derecho a la tutela judicial efectiva en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, editorial Bosch, Barcelona.
- García Pons, E., Ejecución de sentencia. (1995). El derecho a la ejecución de sentencia como manifestación prestacional del contenido fundamental del derecho a la tutela judicial efectiva según la doctrina del Tribunal Constitucional, PPU, Barcelona.
- Gómez Colomer, J. L. Planchadell Gargallo, A. y Pérez Cebadera, M. Á. (2016). Introducción al derecho procesal: parte general del derecho jurisdiccional. D - Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado en <https://elibro.net/es/ereader/upanama/51651?page=2>
- Moreno Catena, V., Cortés Domínguez, V, Gimeno Sendra, V. (1996). Introducción al Derecho Procesal, Editorial Colex, Madrid.
- Robles Garzón, J. A. (Dir.). (2018). Conceptos de Derecho procesal civil. Difusora Larousse - Editorial Tecnos. Recuperado en <https://elibro.net/es/ereader/upanama/123110?page=40>
- PANAMA. Código Civil de la República de Panamá. Ley No. 2 de 22 de agosto de 1916. Gaceta Oficial no. 2403 de 22 de agosto de 1916.
- PANAMA. Código de la Familia de la República de Panamá, Gaceta oficial no. 22591 de Ley 3 de enero de 1994.
- PANAMA. CORTE SUPREMA DE JUSTICIA. SALA TERCERA. Demanda Contenciosa Administrativa De Plena Jurisdicción, Interpuesta Por La Firma Legal Vega & Álvarez, Actuando En Nombre Y Representación De La Sociedad Mapisa, S. A., Para Que Se Declare Nula, Por Ilegal, La Resolución No. 006-Jd-21 De 28 De Enero De 2021, Emitida Por La Junta Directiva Del Aeropuerto Internacional De Tocumen, S.A., Su Acto Confirmatorio, Y Para Que Se Hagan Otras Declaraciones. Ponente: Carlos Alberto Vásquez Reyes. Panamá, Catorce (14) De Diciembre De Dos Mil Veintiuno (2021). Recuperado en <http://bd.organojudicial.gob.pa/registro.html>
- COMITÉ DE LOS DERECHOS DEL NIÑO. 51º período de sesiones Ginebra, 25 de mayo a 12 de junio de 2009. Observación General N° 12 (2009) El derecho del niño a ser escuchado.
- CORTE INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. Opinión Consultiva Oc-17/2002 De 28 De Agosto De 2002, Solicitada Por La Comisión Interamericana De Derechos Humanos. Recuperada en [https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea\\_17\\_esp.pdf](https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf).

## Leyes y Jurisprudencia

- PANAMA. Constitución Política de la República de Panamá de 1972, reformada por los actos reformativos de 1978, por el Acto Constitucional de 1983, el acto Legislativo, número 1 de 1993 “el Canal de Panamá”, el Acto Legislativo, número 2 de 1994, referente a la “Fuerza Pública” y el Acto Legislativo No. 1 de 2004. Gaceta Oficial No. 25,176 de 15 de noviembre de 2004.





# Infancia y adolescencia migrante viajando sin acompañamiento. México como garante de sus derechos como sujetos de protección internacional

Por Chantal Lucero-Vargas

## INTRODUCCIÓN

Actualmente todos los niños son sujetos de derechos, sin embargo, no siempre fue así. Durante mucho tiempo no fueron considerados de esta manera, pues se pensaba que eran entes carentes de capacidad y de agencia y en donde, las decisiones en torno a su vida correspondían de forma inherente a sus padres o tutores. Empero, en el siglo XIX todo cambió al surgir las primeras leyes en favor de la infancia, si bien este fue un gran paso en relación con los derechos de la niñez, estas leyes tenían como finalidad limitar el trabajo que los mismos realizaban en las fábricas durante la revolución industrial y no el reconocimiento de estos como titulares de derechos (González, 2015). Tuvo que pasar todo un siglo para comenzar a vislumbrar a los niños como sujetos de derechos humanos.

El primer reconocimiento se dio en 1924 con la Declaración de Ginebra, texto que reconoce y afirma, por primera vez la existencia de derechos para niñas y niños, donde se precisaba la responsabilidad de los adultos hacia ellos. La declaración de Ginebra dio paso a que, en 1959, se presentara ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la Declaración de los Derechos del Niño, el antecedente de lo que hoy conocemos como Convención de los Derechos del Niño (CDN), la cual fue aprobada en 1989 -hace apenas

33 años- siendo el instrumento jurídico que regula el reconocimiento de los derechos de las niñas y niños, así como las obligaciones que tienen tanto el Estado como la sociedad respecto a los mismos (Jaimes e Izquierdo, 2014). Entre estos derechos se encuentra el derecho a la vida, a la identidad, a la salud, a la educación, a no ser discriminados, así como al descanso y al esparcimiento.

Un punto importante a mencionar son los principios que rigen esta Convención, como lo son: a). Principio de igualdad y no discriminación; b). Principio del interés superior del niño; c). Derecho a la vida y; d). Derecho a expresar su opinión a ser escuchado. Con base a estos principios, los Estados deben proteger a todo niño bajo su jurisdicción de cualquier abuso, explotación, trato negligente, así como de garantizar su pleno desarrollo, tanto físico como intelectualmente (Lucero-Vargas, 2018), garantizando todos los derechos reconocidos en la CDN, sin importar su situación migratoria.

## La infancia y adolescencia migrante como sujetos de derecho y protección internacional

Hay una variedad de motivos que interfieren en la decisión de las niñas, niños y adolescentes (NNA) de dejar sus países de origen, convirtiéndose así en niños en contexto de movilidad. Muchas veces lo hacen siguiendo a sus padres y en compañía de éstos, sin embargo, otras veces toman la decisión de mi-

98 grar completamente solos. Los motivos para esta migración son diversos entre los que se pueden señalar: búsqueda de mejores oportunidades (económicas o educativas), reunificación familiar, contextos de violencia (crimen organizado, abuso familiar), desastres naturales o extrema pobreza, entre otras circunstancias (CIDH, 2014). Bajo este escenario la infancia y adolescencia migrante, están expuestas a numerosos peligros durante su tránsito migratorio, a lo que se debe de sumar que sus derechos como salud y educación se ven interrumpidos al dejar atrás sus hogares y su vida habitual, haciendo que adquieran una triple vulnerabilidad, primero por su condición de menor de edad, segundo por su condición de migrante y, tercero, por su condición de irregularidad al carecer de documentos que acrediten su legal estancia en el país en donde se encuentren. Estas situaciones los hacen transitar dentro de una vulnerabilidad que se robustece al salir de sus países de origen en esta asimetría de poder que señala Bustamante (2018) al manifestar que la vulnerabilidad que presentan los migrantes debe de entenderse como una condición de carencia de poder que le es impuesta al migrante, ya sea por el Estado, a partir de la distinción que hacen la mayor parte de las constituciones entre el nacional y el extranjero/inmigrante, otorgándoles privilegios al primero y excluyendo al segundo.

Sin importan las razones por las que la infancia y adolescencia migrante decida dejar sus países de origen, estos tienen derechos y los Estados tienen la obligación, no solo de respetarlos sino de garantizar su correcta aplicación con independencia de su nacionalidad o apatridia y situación en términos de inmigración (CIDH, 2014). En este escenario, donde la prioridad es salvaguardar a la infancia y adolescencia migrante en contexto de movilidad, especial atención tiene la que enfrenta su proceso migratorio sin acompa-

ñamiento, los cuales, por su situación de vulnerabilidad, son sujetos de protección internacional, entendida esta como la protección que ofrece el Estado a una persona extranjera debido a que sus derechos humanos se ven amenazados o vulnerados en su país de nacionalidad o residencia habitual, y en el cual no puede obtener la protección debida por no ser accesible, disponible o efectiva (CIDH, 2014) en donde se resalta la importancia de que los Estados garanticen el respeto y protección a sus derechos humanos priorizando su atención y bienestar acorde al principio del interés superior del niño<sup>1</sup>.

Por lo anterior, cuando una NNA entra a un territorio del cual no es nacional y no cuenta con los permisos para dicha internación, los Estados deben de implementar una serie de mecanismos para garantizar todos sus derechos. Al respecto, la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) en su Opinión Consultiva 21/2014: *Derechos y garantías de niñas y niños en el contexto de la migración y/o necesidad de protección internacional*, ha señalado que tratándose de una NNA migrante en contexto de movilidad, los Estados tienen la obligación de respetar ciertos lineamientos básicos<sup>2</sup>, siendo uno de los mismos, la obtención de información sobre los motivos de su salida del país de origen o cualquier otro elemento que evidencie o niegue su necesidad de algún tipo de protección internacional. En este sentido y, atendiendo a las necesidades de protección especial en

<sup>1</sup> El mismo está consagrado en el artículo 3.1 de la CDN, el cual señala que: "en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño".

<sup>2</sup> La CIDH a través de su OC 21/2014, ha señalado estos lineamientos mínimos, siendo los mismos: a). un tratamiento acorde a su condición de niña, niño o adolescente; b). la determinación si se trata de una niña, niño o adolescente separado o no acompañado; c). la determinación de su nacionalidad o condición de apátrida; d). la obtención de información sobre los motivos de su salida del país de origen o cualquier otro elemento que evidencie o niegue su necesidad de algún tipo de protección internacional y; e). la adopción, en caso de ser necesario y pertinente de acuerdo con el interés superior de la niña o del niño, de medidas de protección especial.

torno a la infancia y adolescencia migrante, los Estados tienen la obligación de determinar de primera instancia si el NNA es, precisamente, sujeto de protección internacional y, si no lo fuera, iniciar los respectivos procedimientos migratorios conforme a sus legislaciones. Sin embargo, los mismos deben de cumplir con ciertas garantías mínimas en relación al debido proceso, como lo es: el derecho a la notificación de algún procedimiento en su contra, el derecho a un recurso judicial efectivo a cargo de un funcionario o juez especializado y dentro de un plazo razonable; derecho a la asistencia consular; derecho a ser escuchado y de participar en las distintas etapas procesales; derecho a un traductor o intérprete; derecho a contar con

De igual forma, ya se tratándose de NNA como sujetos potenciales de asilo o reconocimiento de la condición de refugiado o que se encuentren dentro de un procedimiento de regularización migratoria, se debe de respetar el principio de no devolución (*non-refoulement*)<sup>3</sup>, por lo que, cuando se trate de niñas, niños y adolescentes migrantes, el retorno a su país de origen no entra en consideración si se produce un riesgo razonable de traducirse en la violación de sus derechos humanos fundamentales (CRC, 2005).

### **México en relación a los procedimientos migratorios de niñas, niños y adolescentes migrantes como sujetos de protección internacional**

El 11 de noviembre del año 2020, se reformaron, mediante decreto, diversos artículos de la Ley de Migración (LM) y de la Ley sobre Refugiados, Protección Complementaria

3 Este principio está consagrado en el artículo 33 de la Convención Sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, el cual señala que ningún Estado contratante podrá, por expulsión o devolución, poner en modo alguno a un refugiado en las fronteras de territorios donde su vida o su libertad peligre por causa de su raza, religión, nacionalidad, pertenencia o determinado grupo social o de sus opiniones políticas.

y Asilo Político (LRPCAP). Lo anterior tuvo como finalidad crear una armonización de leyes en materia de infancia migrante. La misma instituyó grandes cambios como la prohibición expresa de alojar NNA en contexto de movilidad en estaciones o estancias migratorias, ya sea que se encuentren acompañados, separados o sin acompañamiento, de igual forma, el priorizar la aplicación del principio del interés superior del niño como elemento central en todos los procedimientos en los que sean parte a fin de garantizar el pleno disfrute de sus derechos.

Como consecuencia de estos cambios legislativos, cuando una NNA es rescatado por autoridades migratorias y puesta a disposición del Instituto Nacional de Migración (INM), ya no son albergados en estancias migratorias, sino, atendiendo al principio de no detención, son puestos de forma inmediata bajo la tutela de la Procuraduría de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (PPNNA) y atendidos en albergues especiales para su atención. De manera precautoria se le reconocerá a el NNA con el estatus de Visitante por Razones Humanitarias.

A la par, la PPNNA, tiene la obligación de emitir un Plan de Restitución de Derechos<sup>4</sup> para lo anterior, la propia PPNNA deberá de apersonarse en el lugar donde está albergado el NNA en cuestión, haciéndose acompañar de un grupo de expertos multidisciplinarios en las áreas de psicología, trabajo social, medicina y derecho, con la finalidad de realizar una entrevista de valoración, la cual servirá de base para el INM determine y resuelva el procedimiento administrativo correspondiente, ya sea que la o el NNA sea reconocido como potencial sujeto reconocimiento de la condición de refugiado o se inicie un proce-

4 El plan de restitución de derechos es el documento que contiene de manera detallada la forma en la que se debe llevar a cabo la restitución de los derechos vulnerados de niñas, niños y adolescentes, así como la propuesta de instituciones públicas y privadas involucradas en esta restitución. (SNDIF, 2016).

dimiento administrativo en relación a un retorno asistido a su país de origen.

Esta armonización de leyes en materia de infancia migrante supuso, para todos los estudiosos del tema migratorio, una mejora en los procedimientos administrativos migratorios acorde con lo señalado por la CIDH en su Opinión Consultiva 21/2014. No obstante, en la práctica se siguen identificando deficiencias en la correcta aplicación de esta normatividad.

Donde más claramente se ha visualizado esta desconexión entre la retórica y la práctica ha sido en las entrevistas de valoración realizadas por la PPNNA. Si bien la normatividad señala que todos los niños deberían ser sujetos de estas entrevistas, sobre todo para buscar indicios de protección internacional, la realidad es que en la mayoría de los casos estas entrevistas no se llevan a cabo y, cuando se llegan a realizar estas entrevistas, son conducidas por personal que no está capacitado para ello, por lo que se corre el peligro de que estos niños sean devueltos a sus países de origen en donde su vida y su integridad podría correr peligro. Debemos de recordar que los NNA, en especial la niñez que ha sufrido distintas vulnerabilidades como es el caso de la infancia y adolescencia migrante, pueden estar renuentes a colaborar en las entrevistas por miedo, desconfianza y desconocimiento del entorno, de ahí la importancia de que las instituciones que atienden a esta población migrante, cuenten con personal debidamente capacitado para realizar estas entrevistas y que creen un ambiente de confianza y empatía en donde los NNA entrevistados sientan la seguridad de hablar de cualquier tema, sobre todo lo vivido dentro de sus procesos migratorios. El problema radica en que, la mayoría de las ocasiones, estas entrevistas no se llevan a cabo y, en los pocos casos en que se reali-

zan, es por parte del personal de la PPNNA, el cual no se encuentra capacitado y realizan estas entrevistas de manera muy general sin profundizar si estos NNA migrantes viajando sin acompañamiento, en realidad, son sujetos de protección internacional, lo que provoca que estos NNA migrantes viajando sin acompañamiento sea retornada a sus países de origen.

Otra de las prácticas en relación a la infancia y adolescencia migrante, se da en torno a los procedimientos de retorno asistido cuando es el o la misma NNA quien lo solicita. Muchas veces estos niños utilizan los servicios de traficantes de personas que se conocen como “coyotes” o “polleros”, en donde el pago de sus servicios es cubierto por sus padres o familiares. Estos “servicios” tienen la salvedad de que le dan a la persona a la que van a servir de guía, hasta tres intentos para cruzar. El uso de estos ‘servicios’ es una práctica muy común -sobre todo tratándose de mujeres y niñas- para viajar de una forma acompañada y evitar mayores peligros durante su viaje. En este escenario, cuando un NNA es rescatado por las autoridades migratorias, para no perder este dinero solicitan ser regresados a sus países de origen y, una vez estando en los mismos, volver a intentar cruzar.

Esta situación cobra relevancia pues, a todas luces, estas prácticas convierten a la infancia y adolescencia migrante en víctimas de las redes de tráfico de personas que hay en el país, en donde la infancia y adolescencia migrante que opta por estos servicios, pueden caer incluso en redes de trata de personas, ya sea con fines de explotación sexual o laboral.

## Reflexiones finales

Actualmente, la mayoría de los Estados pertenecientes a la OEA, ratificaron la CDN<sup>5</sup>, lo que se traduce en que los mismos tienen que respetar dicha Convención, así como los derechos consagrados en la Convención Americana de Derechos Humanos (CADH). En este sentido, el principal reto para el gobierno mexicano en relación a la infancia y adolescencia migrante es mejorar la atención brindada por la PPNNA. Sin embargo, como se ha podido observar en la experiencia reciente, gran parte de la efectiva aplicación en relación a los mecanismos de protección radica en la escasez de personal en la propia Procuraduría, a lo que se suma que este personal, no está capacitado en la atención de la infancia y adolescencia migrante y, por ende, no cuentan con el perfil necesario para realizar entrevistas efectivas que garanticen el interés superior del niño, ni están capacitados para detectar necesidades de protección internacional.

En este contexto, no se debe de pasar por alto que, al hablar de infancia y adolescencia migrante nos estamos refiriendo a un grupo que, a temprana edad, les ha tocado vivir procesos migratorios en los cuales se ve vulnerado su derecho a vivir una vida en la cual se garantice su total desarrollo, razón por la cual los Estados tienen que velar por la correcta aplicación de sus protocolos en materia de protección a este grupo en específico, así como el amparo pleno a sus derechos en consonancia al interés superior del niño.

## Bibliografía

- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1951). *Convención sobre el Estatuto de los Refugiados*. Consultable en: [acnur.org/la-convencion-de-1951.html](http://acnur.org/la-convencion-de-1951.html)
- Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Consultable en: <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Bustamante, J. (2018a). "A Dialectical Understanding of the Vulnerability of International Migrants" en DeLamater, J., *Handbook of the Sociology of Racial and Ethnic Relations*, Wisconsin, Estados Unidos, Springer, pp. 255-284.
- Committee on the rights of the child. (2005) General Comment No. 6: Treatment of unaccompanied and separated children outside their country of origin. Consultable en: <https://www.right-to-education.org/resource/crc-general-comment-6-treatment-unaccompanied-and-separated-children-outside-their-country>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. *Opinión Consultiva 21/14 en relación a los Derechos y Garantías de Niñas y Niños en el contexto de la migración y/o necesidad de Protección Internacional*. Disponible en: [http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/resumen\\_seriea\\_21\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/resumen_seriea_21_esp.pdf)
- González Contró, M., (2015) *Derechos de las niñas y los niños*. México, Instituto de Investigaciones Jurídicas – UNAM, Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Secretaría de Educación Pública.
- Jaimes, A. y M. Izquierdo., (2014) "Los niños y niñas: un grupo vulnerable en México". *Revisita sobre la infancia y la adolescencia*, vol. 6, pp. 1-21.
- Jaramillo, L., (2007) "Concepción de la Infancia". *Zona Próxima*. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación, Colombia, Universidad del Norte, no. 8, pp. 108-123.

101

<sup>5</sup> Actualmente a nivel mundial, el único país que no tiene ratificada la CDN son los Estados Unidos de América.



# Dinámicas complejas de Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes y desafíos encarnados para la acción conjunta

Por M. Belen Ortega-Senet

## INTRODUCCIÓN

Los países latinoamericanos tienen diversos acuerdos internacionales y nacionales firmados con los que se comprometen a proteger a niños, niñas y adolescentes de violencias y vulneraciones de todo carácter.

En 1996, se firma la Declaración de Estocolmo: primer encuentro de naciones con un compromiso común de trabajar la protección de derechos ante la violencia de explotación sexual de niños, niñas y adolescentes, entendida como “Explotación Sexual Comercial de los Niños” (ESCN): el abuso sexual por adultos y la remuneración en metálico o en especie, donde una tercera persona está comprometida en la ganancia (Declaración de Estocolmo, 1996). De este modo, deja claramente establecido que, en la explotación sexual, el niño y la niña son entendidos como un objeto sexual y una mercancía, designándola como una forma contemporánea de esclavitud.

Entre los compromisos de la Declaración, se señala la necesidad de un plan de acción con prioridad y recursos adecuados. En este plan de trabajo, se da alta importancia al rol de las familias en la protección y a la cooperación sólida entre Estados y sectores sociales, tanto en la prevención como en el resguardo, garantía y restitución de derechos. Estos compromisos pusieron las ba-

ses no solo para desarrollar legislación, sino para aplicarla y crear políticas y programas en consonancia, lo que implica una red de cooperación entre autoridades encargadas de llevar a cabo esta protección y restitución, la persecución del delito y la condena.

En el año 2000, se viene a sumar el Protocolo de Palermo, que constituye un compromiso especialmente dirigido a la prevención de la trata de niños y mujeres. Sin entrar en mayor detalle sobre algunos puntos que son necesarios superar del sesgo del Protocolo de Palermo, lo importante es que el texto se articula a la trata con fines de explotación sexual de niños, niñas y adolescentes, aludiendo no solo a la trata internacional sino también a la trata interna.

No obstante, en la práctica de identificación y protección, a pesar de tener legislaciones precisas, se nos escapan formas de trata interna infantil con fines de explotación sexual; especialmente la que los estudios de ONG Raíces vienen posicionando desde hace más de una década y que se ha denominado “trata interna autogestionada” (Consejo Nacional de la Infancia, 2017; Ortega-Senet & Caria, 2021). La trata interna autogestionada se produce cuando los niños, niñas y adolescentes autofinancian el traslado hacia el explotador, sean estos facilitadores o intermediarios o explotadores directos, vinculados a redes de explotación o por una relación de explotación “romantizada”, los cuales no son excluyentes.

103

Los marcos y acuerdos internacionales, así como los principios rectores que ayudan a definir las normas, deberían establecer las rutas de acción; pero estos marcos no pueden ser estáticos, sino revisados, contextualizados y pensados para no tener puntos ciegos en una violencia que se inventa y reinventa permanentemente en espacios físicos y virtuales.

Los diagnósticos locales arrojan dinámicas complejas de explotación vividas por sujetos en primera persona, que se constituyen como meros-as referenciados-as, sin capacidad de definición y acción en el problema. Con consciencia de lo limitado de este texto, se propone un breve acercamiento a algunas de las formas menos visibles en los grandes marcos, pero tristemente recurrentes en la vida cotidiana, y reconocidas por los-as profesionales del trabajo directo. Se apunta a una comprensión un poco más afinada, que se estima necesaria para poder emprender estrategias colaborativas que integren a las personas vinculadas desde las distintas posiciones en el escenario de violencias que implica la explotación sexual comercial y no comercial de niños, niñas y adolescentes.

### La complejidad de la explotación sexual de niños, niñas y adolescentes: comprender para actuar

Como señalábamos anteriormente, la capacidad de identificar formas posibles de una violencia determina muchos aspectos de qué va a pasar con ella, con sus víctimas y sobrevivientes. No vamos a hacer aquí una clasificación o definición de las formas de explotación sexual reconocidas en los tratados internacionales, ya que los marcos locales y globales de cada país de la región las recogen. Se remite a la guía terminológica que propone el IIN-OEA (Instituto Interame-

ricano del Niño, la Niña y Adolescentes, organización de Estados Americanos, 2021), disponible en su página web; esta es quizás uno de los documentos latinoamericanos más actualizados, que asume las propuestas realizadas en la guía de ECPAT Internacional (Greijer & Doek, 2016). No obstante, si nos detendremos un poco en formas distintivas *offline* -no es posible, en esta ocasión, alcanzar a revisar las violencias sexuales online, que también implican otra complejidad-, que están siendo soslayadas debido a las caracterizaciones generalizadas, las cuales tienden a comprender la explotación como redes de criminalidad, principalmente. Estas formas no logran comprender la explotación como sucesos enredados en una maraña de violencias que se dispone de forma bien compleja, y que el rescate de las niñas y niños de la red no supone, necesariamente, el cese de la violencia.

Para nutrir esta discusión que se plantea aquí, utilizamos los resultados de una investigación de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, que articuló trayectorias de vida y de intervención de 15 historias de sobrevivientes, a partir de la reconstrucción realizada por ellas-os, así como por profesionales y familiares.

Partiendo de que la explotación sexual se caracteriza por mediar una transacción de diversa naturaleza material (dinero, tecnología, ropa o habitación...) e inmaterial (como afecto, estatus o protección o pertenencia e identidad a un grupo...), comenzamos poniendo atención el adjetivo "Comercial". Más allá de la discusión en relación a si el término ayuda o perjudica la comprensión de la naturaleza de la explotación sexual de niños y niñas, "Comercial" implica la existencia de un-a intermediario-a que va también a configurarse como explotador-a indirecto-a, que obtiene una ganancia.

Como se decía, esta forma de entender la explotación sexual comercial evoca lugares comunes del imaginario compartido, con una red criminal donde la víctima puede comprenderse como víctima activa o pasiva de la violencia; pero encontramos también otras diversidades, denominadas explotaciones no comerciales (Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, organización de Estados Americanos, 2021), sin intermediario-a, o con intermediación poco clara, muy recurrentes.

Por tanto, sumar el Abuso Sexual a la explotación económica para expresar la ESNNA no refleja la complejidad de la violencia. Se requiere de una ampliación cada vez mayor de las formas del daño, para ir ensanchando el imaginario y comprender, también, cómo los comportamientos se entrelazan con otras violencias acontecidas que implican disociaciones, compresión de sí misma-o y de su valor y autoestima articuladas a las violencias sufridas (Guerra et al., 2017; Pinto-Cortez et al., 2017). Veamos algunas a continuación.

Cuando se pone el acento en la existencia del-a intermediario-a, se hallan, por ejemplo, formas de explotación que también tienen lógicas comerciales de transacción más o menos identificables, que no implica un tercero que intermedie, y se puede dar de forma “autogestionada” por la propia niña o niño como víctima activa. En estas formas, la niña y el niño son explotados-os directamente sin necesidad de que un tercero juegue un papel de facilitador-a. En estos casos, la niña o el niño se encuentra con explotadores a partir de las redes, los dispositivos, en espacios públicos o privados.

Otra manera, es la existencia de un facilitador o facilitadora que no obtiene una ganancia inmediata, sino que asume su rol como

parte de una lógica socio-cultural de su sistema de convivencia, donde esa acción es “buena” para la víctima y ese-a facilitador-a se reconoce a sí mismo-a como un apoyo, entendiendo su rol como un acto “solidario”. Esta persona intermediaria puede ser incluso un familiar u otra víctima de su círculo de pares.

Cuando se pone el acento en el-la víctima-rio-a, encontramos el-la explotador-a concebido-a como “figura romántica”. Este tipo se halla con distintas posibilidades como:

- los llamados “Padrotes” por algunos autores mexicanos, que pueden tener una relación previa a la “comercialización” de los cuerpos (Montiel, 2009);
- una figura más cercana a los “padrinos”, desde las lógicas de padrinzgo tan características en iberoamerica, donde los perpetradores son considerados como benefactores de la familia (Consejo Nacional de la Infancia, 2017);
- los llamados “pololos viejos” (Melrose, 2013), donde no solo los-as niños-as se visualizan como activos-as y agentes, sino que también los-as explotadores-as pueden no entender esa relación como violencia sexual. Este tipo de explotación se articula más en aras de beneficios afectivo-emocionales, protección, identidad socio familiar y supervivencia propia o familiar, en socio culturas que asumen la relación afectivo sexual entre adultos y niño-as como aceptable en casos con ciertas características socio económicas. Esta relación puede darse como “pareja de hecho” o como “amantes”.
- Por último, es relevante tener presente que, en ocasiones, no existe una gran diferencia de edad entre la persona explotadora y la víctima (5 a 7 años), siendo

habitual que niñas, niños o adolescentes consideren su relación como una relación entre pares.

Es importante señalar que también es posible encontrar situaciones de explotación sexual, comercial o no, donde las personas involucradas pueden ser menores de edad y, a la vez, víctimas y explotadoras (esto último tanto como facilitadoras o como victimarios directos). Es importante señalar que su rol como victimarios-as no perjudica sus derechos como víctimas (McAlinden, 2018).

Uno de los grandes desafíos que tenemos todos y todas es entender que las violencias sexuales por explotación que se salen de los imaginarios comunes también son explotación, aunque la niña o el niño tenga 16 o 17 años. Se hace hincapié en ello porque normalmente esta victimización externa no ocurre, ni siquiera en el sistema judicial, menos aún en policías; incluso en nuestros estudios hemos encontrado también discursos y acciones de aceptación de esas relaciones entre garantes del sistema de protección. Esta aceptación normaliza la relación de explotación con adultos abusivos como un “mal menor” o como una “salida” para ciertos niños y niñas. Justo esta población infantil es, precisamente, la que acumula victimizaciones por parte de instituciones, personas de su comunidad y de los servicios sociales y judiciales que debieron garantizar sus derechos.

En las modalidades anteriores, también existe una responsabilización de las víctimas por parte de los propios-as explotadores-as (unas veces como “la seductora” como el personaje de la novela de Vladimir Nabokov; otras alegando que el objetivo era “ayudar”), lo que trae consigo dificultades añadidas a la victimización de las propias niñas que sienten que tienen el control.

De este modo, vemos cómo la desigualdad en el acceso a la satisfacción de sus necesidades construye una ruta de vulnerabilidades y vulneraciones que se conecta de forma intrincada en las situaciones de ESNNA.

El estudio de Vásquez Paniagua, Ramírez Serna & Palacios Calle (2018), entre otros (Araya & Beltrán, 2015; Melrose & Pearce, 2013; Ortega-Senet, Gómez, & Tierney, 2020; Bernal-Camargo et al., 2013), sugiere que los factores predisponentes culturales y sociales, como la pobreza, el embarazo adolescente, la desigualdad, la exclusión, la marginalidad, la cultura sexual, el patriarcado, el individualismo y la normalización el entendimiento erróneo del “consentimiento” de la víctima, juegan papeles muy relevantes en la problemática.

Con todo lo anterior, destinar entonces recursos a la persecución del delito y la identificación de las redes criminales de explotación (que son llamativas para la prensa) no abarca el problema en su magnitud, no solo por la diversidad de la ESNNA, sino también porque el rescate de la niña o niño, como se señaló anteriormente, no acaba con su trayectoria de violencia.

La violencia está conectada a la vida de los niños y niñas víctimas/sobrevivientes de explotación sexual. Entre ellas, encontramos la violencia institucional, ejercida de forma impune por parte de personas con legitimidad en las instituciones para tomar medidas correctoras o violentas: desde las policías, discriminando y maltratando; desde las escuelas, en forma de maltrato, exclusión o segregación; maltrato en los sistemas de salud

y violencia obstétrica, cuando estas niñas quedan embarazadas; o en los procesos de institucionalización en residencias, por poner algunos ejemplos de violencia institucional.

En relación a esto último, las niñas y niños son llevadas-os a sistemas residenciales donde son vulnerados-as y maltratados-as, tal como evidencian gran diversidad de estudios internacionales (por ejemplo: Hogar de Cristo, 2021; Johnson et al., 2006; Panlilio et al., 2019; Shuker & Pearce, 2019, Policía de Investigaciones (PDI), 2018), y/o que no cumplen con las características apropiadas para adolescentes con conductas vinculadas a traumas complejos y daños consecutivos.

Las socioculturas políticas completan este entramado, dado que son construidas sobre bases patriarcales, adultocráticas, hedonistas, mercantilistas, de consumo e individualistas (Araya & Beltrán, 2015; Araya & Retuerto, 2012; Franchino-Olsen, 2021; Giorgi, 2012), donde las esferas privadas se entienden como un campo de juego legítimo para tener sus propias reglas; y ello implica tanto espacios familiares como empresariales, estos últimos también espacios de explotación (aunque, lamentablemente, poco señalados y menos aún intervenidos). La mirada compleja al problema nos abre los ojos a los factores estructurales.

Lo anterior ayuda no solo a la identificación de la violencia y posibles víctimas/sobrevivientes, sino también en la judicialización, puesto que implica sumar penas al crimen y elaborar un sistema legal *ad hoc* a las características reales de las vulneraciones. Hacernos cargo en el trabajo de prevención y sensibilización, supone ir más allá de la erradicación de la ESNNA, para ocuparnos de la prevención de las victimizaciones interpersonales, estructurales e institucionales, campo

de cultivo del escenario de desprotección y las violencias.

### La alianza de todos y todas más allá de la coordinación entre instituciones

Más allá de los recursos y estructuras dirigidas a la operacionalización de los marcos firmados, no siempre éstos han cumplido sus objetivos. La ESNNA no solo no se ha erradicado, sino que el problema se ha diversificado, con especial incremento en pandemia de las violencias online. En este contexto, algunas redes de protección locales, en muchos casos, han logrado cumplir su función gracias a los esfuerzos individuales de los agentes y profesionales que trabajan en ellas (Ortega-Senet et al., 2020; Reisel, 2017). Y ese es un punto de partida.

Podemos lograr una materialización de los tratados y convenios y responder a la construcción de los modelos de acción contra la ESNNA desde una mirada sistémica, enactuada (Escobar, 1999) de todos y todas. Esto es, una alianza de personas en lo local, con alcance de redes operativas, entre: los responsables de protección, los que han vivido la violencia o están en riesgo de, los que observan de cerca protegiendo, actuando y respondiendo desde sus posiciones como personas y profesionales en alguno de sus aspectos. Este enfoque básico, llamado también multiagencia (Morris, 2008; Education Ministry United Kingdom, 2018), vincula al intersector con los sujetos, desde una lógica coordinada, cooperativa, territorializada, ubicada, entre personas reales y comprometidas, que sume a los propios actores a los que impactan las violencias: niños y niñas, sobrevivientes, familias y comunidades incluídas.

Esto requiere trabajo interdisciplinario, inter-

sectorial, con una lógica participativa real y comprometida en planes estratégicos pensados, co-construidos y evaluados de forma interna y externa, con rigurosidad colaborativa, entendiendo que, después, vienen fases de reestructuración y resituación, en un ciclo interminable.

Asumimos los acuerdos de Estocolmo en 1996, pero hace 14 años que no hacemos un Congreso Mundial temático para evaluar en qué estamos y hacia dónde vamos (el último fue en Rio de Janeiro en el 2008). La ESNNA se adelantó a nuestra capacidad de reacción, ni decir de la prevención –sin entrar en el exponencial incremento de los contextos online en período pandémico de COVID, con una vertiginosa reinvencción de formas de violencia y vulneración a través de dispositivos, redes y aplicaciones–.

Se impone, por tanto, la necesidad de revisar de forma local y territorial (desde la idea de los espacios y habitantes), pero también transnacional, los recursos para transformar las condiciones de vida, los escenarios y el trabajo directo, con una mirada integral de protección y restauración de derechos; pensar cómo se construyen de forma conjunta y complementaria con planes de acción que coordinen salud, educación, servicios sociales, comunicaciones, sociedad civil, empleo, academia y sistema de justicia y protección (Ortega-Senet, Gómez, & Tierney, 2020). Donde las metas y acciones específicas de prevención de la ESNNA variarán en función de los contextos ecológicos locales. Estas alternativas implican un espectro de actores, víctimas/sobrevivientes y no víctimas, con fuerza en la prevención y con indicadores que nos sirvan para evaluar la calidad y el alcance, desde la perspectiva subjetiva de las personas afectadas.

Si comprendemos la ESNNA como la gran trama, histórica, de vulneraciones que es,

donde todos y todas jugamos roles, cada uno-a de nosotros y nosotras, desde su posición, tiene desafíos de prevención, de protección y de respuestas en cualquiera de sus dimensiones, trabajen en la posición que trabajen y se relacionen con los niños y niñas desde donde se relacionen. Todas y todos debemos encontrar un punto de acción en esta red y no solos-as siempre con otros-as, en alianza, para lograr incidir en algún punto.

## Bibliografía

- Araya, D., & Beltrán, C. (2015). *Guía para la intervención con perspectiva de derechos en ESCNNA*. SENAME/RAICES.
- Araya, D. & Retuerto, I. (2012). *Comunidades sensibilizadas y alerta a la explotación sexual comercial de niños*, ONG Raíces.
- Bernal-Carmargo, D., Varón-Mejía, A., Becerra-Barbosa, A., Chaib-Demares, K., Seco-Martín, E. & Archila-Delgado, L. (2013). Explotación sexual de NNA: modelo de intervención. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), 617-63. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.11211260512>
- Consejo Nacional de la Infancia. (2017). *Caracterización de las formas de explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes*. <http://observatorioninez.consejoinfancia.gob.cl/wp-content/uploads/2018/02/Caracterización-ESNNA.pdf>
- Cristo de Cristo (2021). *Ser niña en una residencia de protección en Chile*. Hogar de Cristo.
- Escobar, A. (1999). *El final del salvaje; naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Cerec, Instituto Colombiano de Antropología.
- Franchino-Olsen, H. (2021). Frameworks and Theories Relevant for Organizing Commercial Sexual Exploitation of Children/Domestic Minor Sex Trafficking Risk Factors: A Systematic Review of Proposed Frameworks to Conceptualize Vulnerabilities. *Trauma, Violence, and Abuse*, 22(2), 306–317. <https://doi.org/10.1177/1524838019849575>
- Giorgi, V. (2012). Niños y niñas: ¿sujetos de derechos o mercancía? Una mirada psicopolítica sobre la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 10(29).
- Greijer, S., & Doek, J. (2016). *Terminology guidelines for the protection of children from sexual exploitation and sexual abuse* (ECPAT International, Ed.).
- Guerra, C., Inostroza, R., Villegas, J., Villalobos, L., Pinto-Cortez, C., Guerra, C., Inostroza, R., Villegas, J., Villalobos, L., & Pinto-Cortez, C. (2017). Polivictimización y sintomatología postraumática: el rol del apoyo social y la autoeficacia. *Revista de Psicología (Santiago)*, 26(2), 66–75. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47951>
- Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes. (2021). *Terminología asociada a la Explotación Sexual de Niñas, Niños y Adolescentes (ESNNA), desde la perspectiva de derechos. Posicionamiento Institucional*.
- Johnson, R., Browne, K., & Hamilton-Giachritsis, C. (2006). Young children in institutional care at risk of harm. *Trauma, Violence, and Abuse*, 7(1), 34–60. <https://doi.org/10.1177/1524838005283696>
- McAlinden, A. (2018). *Children as Risk. Sexual exploitation and Abuse by Children and young people*. Cambridge.
- Melrose, M. (2013). Young People and Sexual Exploitation: A critical discourse analysis. In *critical perspectives on child sexual exploitation and related trafficking* (pp. 9–22)
- Montiel Torres, O. (2009). *Trata de personas: padrotes, iniciación y modus operandi*. México: Instituto Nacional de las Mujeres. Tesis de grado. Disponible en <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx>
- Morris, K. (2008). Social work and multi-agency working: Making a difference. *Social Work and Multi-Agency Working: Making a Difference*, 23(September), 1–182. <https://doi.org/10.1080/13561820903078280>
- Ortega-Senet, M. B., & Caria, T. H. (2021). De la subalternidad del Trabajo Social y la dualidad teoría-práctica (como fuente de todos los males). *Propuestas Críticas En Trabajo Social*, 2(3), 108–131. <https://doi.org/10.5354/2735-6620.2022.64545>
- Panlilio, C. C., Miyamoto, S., Font, S. A., & Schreier, H. M. C. (2019). Assessing risk of commercial sexual exploitation among children involved in the child welfare system. *Child Abuse and Neglect*, 87, 88–99. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.07.021>
- Pinto-Cortez, C., Pereda, N., & Álvarez-Lister, M. S. (2017). Child Victimization and Poly-Victimization in a Community Sample of Adolescents in Northern Chile. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 00(00), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1410748>
- Policía de Investigaciones (PDI). (2018). *Análisis del funcionamiento residencial en centros dependientes del Servicio Nacional de Menores*. CIPER.

- Reisel, A. (2017). Practitioners perceptions and decision -making regarding child sexual exploitation- a qualitative vignette study. *Child and Family Social Work*, 22, 1292-130. <https://doi.org/10.1111/cfs.12346>
- Shuker, L., & Pearce, J. (2019). Could I do something like that? Recruiting and training foster carers for teenagers “at risk” of or experiencing child sexual exploitation. *Child and Family Social Work*, 24(3), 361–369. <https://doi.org/10.1111/cfs.12658>
- Vásquez Paniagua, J. Serna Ramírez, J. & Palacios Calle. L. (2018)
- La complejidad una alternativa para abordar “problemas malditos”: El caso de la ESCNNA en Colombia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(81), 121-142,
- *Working Together to Safeguard Children Statutory framework: legislation relevant to safeguarding and promoting the welfare of children.* (2018).

NOT  
4  
SALE



# Concepciones de adolescencia y participación en discursos de actores/as educativos/as adultos

Por Noelia Bonaudi Fojo

## INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo busca esbozar los principales hallazgos de la tesis, la misma enmarca una investigación que se propuso indagar sobre las concepciones de adolescencia y participación presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos, mediante una metodología cualitativa. Para ello, se buscó dar lugar a la voz de actores/as educativos/as adultos de un liceo aluvional típico de la ciudad de Montevideo-Uruguay con el objetivo de analizar las concepciones de adolescencia y participación que subyacen en sus discursos.

En 1989, se consagra la Convención sobre los Derechos del niño<sup>1</sup>; documento legal que basado en los derechos humanos propone un nuevo paradigma de protección integral a niños, niñas y adolescentes<sup>2</sup>. La CDN presenta un reto a nuestras sociedades, el reconocimiento a niños, niñas y adolescentes (NNA), como sujetos de derecho, promoviendo que los Estados firmantes del documento adecúen sus marcos normativos para garantizar los derechos que le son inherentes a este sector de la población.

A pesar del compromiso de los Estados por dar cumplimiento a lo establecido por la CDN, se reconoce que nuestras sociedades se encuentran en una clara transición de pa-

<sup>1</sup> De aquí en más CDN.

<sup>2</sup> De aquí en más NNA.

radigmas en relación a los modos de subjetivar la niñez y la adolescencia.

Este artículo, así como el proceso de investigación transitado, invitan a reflexionar sobre el lugar que le damos al otro como ser social, reconociendo a NNA como sujetos de derecho en un mundo con una clara postura adultocentrista.

## EL DERECHO A LA PARTICIPACIÓN Y LAS ADOLESCENCIAS

Nuestras sociedades se encuentran transitando un cambio de paradigma en relación a las formas de considerar a NNA, el cual promueve un desplazamiento del enfoque adultocéntrico que considera a los mismos como sujetos incompletos y subordinados a las decisiones de los adultos, hacia un enfoque que los considera sujetos de derecho (Echeverría, 2016). En Uruguay, como en otros países de la región, si bien es evidente el creciente interés por dar garantías de cumplimiento a los derechos de infancia y adolescencia, se puede constatar que existe una brecha entre lo establecido en leyes y políticas públicas, y los resultados reales plasmados en la práctica (Bonaudi, 2014).

Más allá de lo establecido en la CDN (1989) en donde se reconoce a los y las adolescentes como sujetos de derecho, y en el entendido de que nos encontramos en un momento de transición de paradigmas, se conside-

ra que para lograr una implementación de la participación y los derechos de NNA se vuelve necesario superar lógicas sociales, institucionales y simbólicas que se sostienen en posturas adultocéntricas (UNICEF, 2013). Inscriptos en estas lógicas, se mantienen asimétricas las relaciones de poder entre NNA y adultos, en las cuales los adultos se posicionan en un nivel de superioridad, desestimando y no reconociendo las opiniones, ni las capacidades para participar de nuestras infancias y adolescencias.

Las relaciones de poder asimétricas, así como las posturas adultocéntricas enlentece-  
 114 n el proceso de formulación de políticas dirigidas a promover la participación adolescente, dejando las innovaciones jurídicas en un plano casi declarativo. Si bien es notorio que existe un intento por “cumplir con un discurso positivo sobre la democracia y los derechos de la niñez y adolescencia” (Expósito, 2014, p. 68), se prosigue con una organización e instrumentación de lo legal que torna restrictiva la participación estudiantil.

Las instituciones educativas son espacios que privilegian la educación ciudadana, como espacio de reflexión y discusión de problemáticas ético- morales, y por consiguiente, el fortalecimiento de la democracia. La democracia está ligada estrechamente a la participación de los sujetos, de este modo la participación se vuelve rasgo distintivo de una educación ciudadana democrática. (Sansevero & Lúquez, 2008)

En el entendido que, los sujetos aprenden a participar en el ejercicio de la participación, deviene la imperante necesidad de fomentar y reforzar una cultura participativa, una cultura democrática. En este proceso de aprendizaje, los/as actores/as educativos/as adultos/as no son un mero transmisor de conocimiento, sino fuertes actores/as sociabilizadores/

as, capaces de transmitir valores, que directa o indirectamente dejarán huellas en la formación de los/as adolescentes.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, el problema de investigación de la tesis de maestría se delimitó en la siguiente interrogante: ***cuáles son las concepciones sobre adolescencia y participación adolescente que están presentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as en Enseñanza Media Superior de Montevideo.***

## METODOLOGÍA

La opción metodológica que se optó para la investigación, forma parte del campo de las metodologías cualitativas. Se propuso un diseño de investigación en base al modelo de estudio de caso único, de tipo instrumental o ejemplificador (Stake, 1999). A priori, se pudo establecer que los sujetos con los que se propuso trabajar lo constituyeron los/as actores/as educativos/as adultos/as de un liceo aluvional típico de la ciudad de Montevideo - Uruguay.

Las técnicas que se utilizaron fueron la *entrevista individual semidirigida* (Guber, 2004), *observaciones de campo* (Marradi, Archenti & Piovani, 2007) *registros etnográficos* (Guber, 2004), y un *estudio documental*.

Se entrevistaron 12 sujetos (8 del género femenino y 4 del masculino) con edad entre 36 y 65 años. El análisis de los datos producidos se articuló en base a una estrategia de *análisis de contenido cualitativo* (Marradi, Archenti & Piovani, 2007). A partir de la información obtenida en el campo, se procedió a una codificación que fue adquiriendo complejidad, de modo que permitiera generar teoría a partir de los datos. (Strauss & Corbin, 2002).

## CATEGORÍAS ANALÍTICAS

Las categorías y sub categorías generadas sirven a modo de ordenamiento de la información, apelando a que puedan oficiar de recursos explicativos. La producción de datos y calidad fue creada por la saturación de ciertas ideas, concepciones, cuestionamientos, reflexiones que están presentes en los discursos de los/as actores/as educativos/as adultos, así como en los registro etnográficos y estudio documental.

**Categoría 1- Concepciones de adolescencia presentes en discursos de los/as actores/as educativos/as adultos/as.** Constó de tres sub categorías: Adolescencia como transición a la adultez, Adolescencia de hoy respecto a la de ayer y Adolescencia negativizada ¿problemática contemporánea?.

**Categoría 2- La participación en el discurso de los/as actores/as educativos/as adultos.** Contó con tres subcategorías: Participación como derecho, participación era la de antes y ¿Participación real, dirigida o restringida?.

**Categoría 3: Cultura institucional y participación adolescente.** Contó con tres subcategorías: Condiciones institucionales habilitantes de procesos participativos, resonancias de actores/as educativos/as adultos/as respecto a la Ley General de Educación N°18.437 y la formación de Consejos de Participación como mecanismo participativo, y rol del actor/a educativo/a adulto/a como agente promotor de derechos en la institución educativa.

**Categoría 4: Familia e Institución Educativa.** Constó de dos sub categorías: La familia y la Institución Educativa desde la perspectiva de los/as actores educativos/

as adultos/as y valoraciones del rol familiar desde la perspectiva de los/as actores educativos/as adultos/as.

**Categoría 5: Adultocentrismo.** Constó con dos sub categorías: Dificultades en la escucha al adolescente y asimetrías de poder en los vínculos adolescentes – actores educativos adultos.

## ANÁLISIS DE RESULTADOS

Como se mencionó anteriormente, el análisis de los datos fue articulado a partir de una estrategia de análisis de contenido de tipo cualitativo y con una codificación que fue adquiriendo complejidad, habilitando generar teoría a partir de los datos. (Strauss & Corbin, 2002).

A medida que el análisis fue adquiriendo profundidad, fue altamente recurrente observar conceptualizaciones de adolescencia como etapa de transición, no dilucidando las características propias de esta etapa evolutiva, dando lugar primordial a los cambios biológicos y entendiéndose como etapa problemática, de crisis, de duelo, de falta de límites. Es clara la tendencia a conceptualizar la adolescencia desde una perspectiva negativa, de sufrimiento del adolescente y de los referentes adultos que comparten con ellos esta “etapa de transición”. Resulta llamativo, no observar con la misma frecuencia conceptualizaciones que destaquen posibles potencialidades de esta etapa como generadoras de cambios positivos en los/as adolescentes.

Por otra parte, fue altamente recurrente ver como en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as existía una fuerte idealización a tiempos pasados tanto a la hora de pensar la participación, como la adolescencia de hoy respecto a la del ayer. El presente

115

desde estas perspectivas, se vive como vertiginoso, con cambios socio culturales que son entendidos como negativos impactando significativamente en los/as adolescentes y en cómo participan.

Respecto al rol de la institución educativa como facilitadora de la participación adolescente, en los discursos analizados los/as actores/as educativos/as adultos/as consideran que la institución brinda espacios de participación a los/as adolescentes dentro de los mecanismos tradicionales. Pero si partimos del entendido que, *“convivir democráticamente en la institución escolar demanda explicitar los ámbitos de participación, de opinión, deliberación de cada uno de los actores, de acuerdo con los roles y funciones que desarrollan en la comunidad educativa”* (Sansevero y Luquez, 2008, pg.11), se vuelve difícil que los discursos reflejen fielmente que todos los ámbitos de participación, de opinión o de deliberación contemplados en las leyes y políticas públicas que apuntan a garantizar los derechos de NNA, sean presentados ante este sector de la comunidad educativa acorde a su grado de madurez y desarrollo.

Si bien estamos transitando un cambio en las concepciones sobre adolescencia influenciado por el paradigma de protección integral y de derechos, es indiscutible que aún predominan concepciones clásicas sobre la adolescencia que no contemplan los cambios impulsados desde la CDN (1989). Cuando actores/as educativos/as adultos/as hacían referencia a adolescencia y participación, se veía claramente una tendiente necesidad de utilizar adjetivos para conceptualizarlos así como, otros conceptos oficiando de sinónimos.

Juan Carlos De Brasi (2007) proponía un análisis minucioso del concepto de subjetividad,

entendiendo que los sujetos tienden a homologar a “subjetividad” otros conceptos tales como: individuo, persona, modo de pensar, de existir. Hablar de subjetividad requiere hacer foco en reflexiones y procesos distintos a los conceptos abordados en esta tesis; pero el análisis que propone De Brasi (2007) en relación a la subjetividad, nos permite reflexionar sobre lo que parece replicarse a la hora de analizar los conceptos emergentes en los discursos de actores/as educativos/as adultos/as en relación al concepto de adolescencia y/o participación.

El concepto de “participación” aparecía en amplia mayoría acompañado de un adjetivo (real, activa, dirigida, restringida, acorde), donde este recurso expresivo parecía facilitar la conceptualización final del concepto y daba cierta ilusión de estar hablando desde las mismas perspectivas.

Durante el análisis, surgieron algunas líneas de significación emergentes que, aún no estando contempladas en los objetivos de investigación, por su relevancia se entendió necesario la creación de categorías analíticas que las contemplan por sí mismas.

Ante la aparente necesidad de encontrar la causa de los cambios de la adolescencia actual y la participación en comparación a tiempos pasados, se producía en los discursos un señalamiento casi unánime por parte de los/as actores/as educativos/as adultos/as de volver a hacer foco en los cambios en el rol familiar, considerando que el mismo se ha desvirtuado. Estos cambios, vistos como no favorables, traen como consecuencia adolescentes sin sostén, desmotivados, con falta de límites, sin posibilidad de ser escuchados, y algunas veces vulnerados en sus derechos. La vulneración de derechos, estaría dada según estos discursos, porque la familia depositaría en los hijos expectativas

que no se ajustan a la realidad en la que viven.

El trabajo con las familias dentro de la institución educativa, se plantea por parte de actores/as educativos/as adultos/as, como desgastante y angustiante; lo que sin duda nos invita a reflexionar si este vínculo entre familia – institución, no incide negativamente en facilitar, promover, mecanismos participativos dentro de la institución.

Siguiendo esta línea de análisis, se vuelve indiscutible la importancia del rol adulto, necesitando repensar los vínculos entre adultos y NNA de forma distinta a la tradicional. Con lo antedicho referimos, a generar una escucha atenta y respetuosa, que apunte a brindar una respuesta seria a las voces de NNA, brindando información clara y comprensible cuando sea solicitada; lo que implica resignar parte del poder que generan las ideologías tradicionales. Una actitud de escucha activa, propiciaría un clima para que NNA aprendan a participar en el ejercicio de su derecho.

Toda acción que quiera promover el ejercicio de la participación, debe impulsar un cambio en las concepciones tradicionales de infancia y adolescencia. Concepciones que están cargadas de ideologías con enfoque adultocéntrico, donde no se reconoce a NNA como sujetos de derecho, con voz propia. Existe una clara dificultad, para tomar en cuenta la opinión de NNA, o incluirlos en la toma de decisiones. Esta dificultad, pareciera provenir del temor, tal vez no reconocido, a perder una posición de poder, de forma transitoria o permanente; temor a quedar desautorizado, perder autoridad, perder reconocimiento de ser superiores en tanto adultos o por estar investidos de un rol docente, de padres, entre otros. (UNICEF, 2013)

El ejercicio de poder reflexionar sobre estas dificultades nos permite evidenciar el lugar social y político en el que han sido ubicados sistemáticamente los y las adolescentes; y sin duda nos invita a pensar críticamente cómo atraviesan a nuestras sociedades las ideologías atravesadas por el adultocentrismo.

Si nuestras sociedades siguen proponiendo la adultez como etapa ideal a alcanzar, y la adolescencia como etapa de transición, no podremos valorar la adolescencia como etapa con características propias, con cambios psicosociales específicos y dinámicos. (Amorín, 2014)

Sin duda una de las problemáticas que nos plantean estos nuevos tiempos, es ¿cómo ser adulto en el contexto del nuevo paradigma de protección integral?, ¿cómo ir transicionando desde la ideología adultocéntrica por aquellas que reconozcan y garanticen los derechos a NNA?, ¿cómo desprenderse de ese rol adulto tutelar, y abrazar la idea de un adulto protector y promotor de derechos?, ¿qué cambios debe transitar nuestro sistema educativo para seguir apelando a garantizar los derechos de NNA?

Queda abierto el debate en la importancia de hacer énfasis en educar y brindar apoyo, reconociendo que en mayor o menor medida seguimos construyendo y reproduciendo una relación asimétrica entre NNA en relación a los adultos.

Debemos transformarnos en adultos capaces de habilitar el ejercicio de los derechos de NNA y así contribuir en su autonomía progresiva, apuntalando su desarrollo y velando por sus derechos... sin duda un gran desafío.

## Bibliografía

- Amorín, D. (2014). *Apuntes para una posible psicología evolutiva*. (5ª Ed.). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Bonaudi, N. (2014). La perspectiva de maestros/as respecto de la participación política de niños/as a través de la experiencia de los Consejos de Participación en la enseñanza primaria pública. Universidad de la República Facultad de Psicología, Montevideo. Recuperado de [http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/anteproyecto\\_bonaudi\\_final.pdf](http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/anteproyecto_bonaudi_final.pdf)
- De Brasi, J.C. (2008). *La explosión del sujeto, Acontecer de las masas y desfundamiento subjetivo en Freud*. (3era. Ed.) EPBCN-Mesa, Buenos Aires-Barcelona.
- Echeverría, J. (2016). Implementación de la participación adolescente en educación media superior en bachillerato. El caso del Liceo N°4 Juan Zorrilla de San Martín. Universidad de la República Facultad de Psicología, Montevideo. Recuperado de [http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/t.f.g\\_joaquin\\_echeverria.pdf](http://sifp1.psico.edu.uy/sites/default/files/Trabajos%20finales/%20Archivos/t.f.g_joaquin_echeverria.pdf)
- Expósito, L. P. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos*, 27(74), 47-75.
- Guber, R (2004) *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Marradi, A., Archenti, N. & Piovani, J.I. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los derechos del Niño. Madrid: Rex Media. Recuperado de [https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/convencion\\_derechos\\_nino\\_integra.pdf](https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/convencion_derechos_nino_integra.pdf)
- Sansevero, I & Lúquez, P. (2008). La participación y sus aportes en la educación ciudadana democrática. *Omnia*, 14(1), 7-26.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- UNICEF. (2013). Superando el Adultocentrismo. Santiago de Chile: UNICEF. Recuperado de <http://www.cuestiondederechos.org.ar/pdf/numero3/Numero%203%20-%20Articulo%207.pdf>







## AUTORES



### María Laura Osta Vázquez

Doctora en Historia Cultural por la UFSC-Brasil, realizó su post Doctorado en Historia de la Infancia, con la beca Caldeyro Barcia de la ANII. Docente de la Facultad de Derecho de la UDELAR y de Historia en el CFE (Institutos Normales). Es investigadora Nivel 1 de la ANII. Profesora en FLACSO-Uruguay. Docente de la Universidad de Montevideo. Ha publicado diversos artículos en revistas arbitradas. Autora de los libros: “La infancia del torno”, 2020, “Imágenes Resistentes”, 2019, “El sufragio: una conquista femenina” (2008) y de “Educación y Secularización en Hispanoamérica” (2011) Ha presentado numerosas exposiciones de trabajos en congresos, coloquios y seminarios uruguayos e internacionales. Ha dirigido numerosas tesis de maestría y licenciatura. Ha coordinado congresos internacionales. Ganó diversos premios y becas, entre ellos en el año 2015 el Premio Elsa Chaney de LASA. Miembro de la SUHE (Sociedad Uruguaya de Historia de la Educación) y de la AUDHI (Asociación Uruguaya de Historiadores). Miembro investigador honorario de CEDEI y de la Comisión directiva de la Sociedad Rodoniana.



### Facundo Álvarez Constantín

Magíster en Historia, opción Cultura y sociedad por la Universidad de Montevideo. Maestrando en Ciencias Humanas, opción Historia Rioplatense por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Licenciado en Ciencias Históricas por la misma facultad. Ha publicado algunos artículos académicos en revistas especializadas referidas a las infancias y juventudes en perspectiva histórica y ha participado en congresos nacionales e internacionales.

121



### Monica Solange De Martino Bermudez

Posee graduación en Servicio Social por la Escuela Universitaria de Servicio Social - UDELAR (1981), Maestrado en Sociología por el Instituto de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Estadual de Campinas (1996) y Doctorado en Ciencias Sociales por la misma institución (2004). En el año 2012 realizó su posdoctorado en Ciencias Sociales Interdisciplinarias en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Federal de Santa Catarina. Desde 2008 es Profesora Titular en Régimen de Dedicación Total en el Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de UDELAR. Su trayectoria se ubica en el campo de Teoría y Metodología de Trabajo Social, con énfasis en infancia, familia, género, políticas sociales, prácticas profesionales y formación profesional. Es autora de diversos trabajos sobre tales temáticas.



### María Victoria Peralta Espinosa

Educadora de Párvulos, Universidad de Chile. Profesora de Estado en Educación Musical, Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículo de la Universidad Católica de Chile. Magíster en Ciencias Sociales, mención Antropología Socio-Cultural, Universidad de Chile y Doctora en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Es especialista en materias de Currículo y Cultura e Historia en Educación Infantil, teniendo más de 15 libros en estas áreas, y ha sido docente en diversas universidades latinoamericanas a nivel de pregrado y posgrado en la formación de educadores.

Fue Directora nacional de JUNJI, Coordinadora de la Reforma Curricular de la Educación Parvularia en Chile, y ha asesorado a diversos países latinoamericanos en la elaboración de currículos nacionales. Fue Vicepresidenta para América Latina, de la Organización Mundial de Educación Preescolar OMEP, y consultora de UNESCO, OEA, UNICEF, BID. Ha escrito más de 20 libros en la especialidad.

Actualmente es Directora del Instituto Internacional de Educación de la Universidad Central. Pertenece al grupo de expertos en Educación Infantil de la OEI, y obtuvo el Premio Nacional de Ciencias de la Educación 2019, la más alta nominación que otorga el país en el campo educativo. Fue nominada como parte de las 100 mujeres líderes de Chile (El Mercurio, 2019) Medalla Rectoral U. de Chile, 2019.



### Magaña Muñoz, Irasema Dilián

Maestría en Políticas Sociales y Gestión Pública, Licenciada en Ciencias de la Comunicación, Periodista Profesional y Docente egresada de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Cuenta con experiencia en investigación, síntesis y redacción de documentos e informes sobre gestión de riesgo a desastres, niñez y adolescencia, así como políticas públicas. Fue encargada del Departamento de Vulnerabilidades de la Secretaría Ejecutiva de Conred del 2006-2017, así como oficial de incidencia e inversión en Save the Children International, ha participado en la elaboración de Política Pública en Niñez y Adolescencia a nivel municipal, estudios de Inversión Pública en Niñez y Adolescencia del 2018-2022. Autora de diversos documentos técnicos para el fortalecimiento de la gestión de riesgo, así como la promoción de los derechos de la niñez y adolescencia a nivel municipal.

Correo electrónico: irasemadilinm46@gmail.com

Teléfono: 4640 7285



### Mary Beloff

Obtuvo los títulos de abogada con Diploma de Honor y Doctora en Derecho Penal-summa cum laude en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, donde es Catedrática de Derecho Penal y Procesal Penal. Tiene, además, el grado de Magister in Legibus (LL.M.) por la Escuela de Leyes de la Universidad de Harvard (EE.UU).

Ha sido electa como experta independiente del Comité de los Derechos del Niño (2023-2027).



### Alfredo Tinajero

Alfredo Tinajero es un especialista en Desarrollo Humano que vive en Toronto, Canadá. Él posee un PhD en Desarrollo Humano Temprano de la Universidad de Toronto y un Máster en Psicología del Desarrollo de la Universidad del Estado de Illinois. Su interés principal está en impulsar programas y políticas que favorezcan cursos de vida óptimos en salud, aprendizaje y comportamiento. Su experiencia en estas iniciativas ha estado vinculada a países de África, Asia y Latino América. Alfredo propone el uso de enfoques preventivos de cursos de vida en que se integren los servicios de salud, educación, valores de inclusión e integridad, y prácticas de amor por la naturaleza. Alfredo ha trabajado como consultor en varias organizaciones internacionales y tiene varias publicaciones sobre desarrollo humano.



### Rosaria Isabel Correa Pulice

Miembro electa del Comité de los derechos del Niño en las últimas elecciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, para el periodo 2023-2027.

Abogada y Catedrática de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Panamá. Cursó estudios de doctorado en Derecho Procesal de la Universidad Complutense de Madrid. Posee Maestría y Especialización en Derecho Procesal (UP-PANAMA), Maestría en Necesidades y Derechos de la Infancia en la Universidad Autónoma de Madrid-España, Especialización en Docencia Superior en la Universidad de Panamá y Doctorado en Educación de la Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá (UNIEDPA).

Fue Magistrada del Tribunal Superior de Niñez y Adolescencia de 2004-2007, siendo designada en el año 2005, miembro de la Comisión de Estudio y Elaboración de una Política Pública de Protección Integral de Niñez y Adolescencia en representación del Órgano Judicial de la República de Panamá.

En 2008, fue nombrada Directora Nacional de Niñez, Adolescencia y Adopciones, logrando, entre otras cosas, la aprobación de la Ley General de Adopciones, la cual fue motivo de reconocimiento por parte de la Conferencia de La Haya y la creación de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia. Asimismo, en 2007 fue designada como Representante Alterna del Gobierno de Panamá, ante el Consejo Directivo del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y el Adolescente.

Como consultora privada, ha asesorado a varios gobiernos nacionales y organismos como Unicef, OIT- IPEC, Agencia de Cooperación española, en temas como preparación y apoyo técnico a las propuestas de leyes en materia de derechos a la niñez y adolescencia y creación del Observatorio de Derechos de la Niñez y Adolescencia (ODENA).

En la actualidad, dirige Instituto de Derechos Humanos, Justicia y Paz al que está adscrito el Observatorio contra la Explotación Sexual de Niños, Niñas y Adolescentes de la Universidad de Panamá. Es representante de la Universidad de Panamá ante el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CONA) y representante suplente, ante el Consejo del Instituto Superior de la Judicatura de Panamá. Órgano Judicial.



### Chantal Lucero-Vargas

Doctora en Ciencias Sociales por El Colegio de la Frontera Norte. Actualmente es Investigadora de Tiempo Completo en el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Sus líneas de investigación son derechos humanos, migración internacional y políticas públicas, centrándose en niñez migrante no acompañada. Ha realizado distintas estancias de Investigación, entre ellas, en la Universidad de Notre Dame y en la Universidad de California San Diego. Es coordinadora del libro Vulnerabilidad en tránsito. Peligros, retos y desafíos de los migrantes del norte de Centroamérica a su paso por México. (COLEF, 2022).



### Belen Ortega Senet

Belen Ortega Senet, titulada en Trabajo Social y Antropología Social y Cultural, magíster en Trabajo Social y Políticas Públicas y un doctorado en Antropología Urbana. Tras 18 años de trabajo y educación social vinculadas a niños, niñas y jóvenes en diferentes espacialidades y territorialidades, se desempeña como profesora investigadora de la Universidad Católica de la Sma. Concepción, Chile. Es miembro de la Mesa Técnica Sur contra ESCNNA, del Observatorio Nacional contra ESCNNA con proyectos y publicaciones en el área de intervención y violencias contra niños y niñas. Coordina el Diplomado Internacional en Intervención Integral en Explotación Sexual de niños, niñas y adolescentes, que se dicta en colaboración con la UCSC y el IIN-OEA. Buena compañera de juegos y defensora acérrima de la participación y el protagonismo de los niños y niñas en todos los asuntos que le atañen. Quisiera agradecer a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, por los fondos a través del Fondecyt 11180652 para realizar el proyecto “Convergencias y divergencias entre las trayectorias de vida y las trayectorias de investigación e intervención con niños, niñas y adolescentes víctimas de explotación sexual”.

124



### Noelia Bonaudi Fojo

Licenciada Noelia Bonaudi Fojo, Magíster en Psicología Social por la Universidad de la República, Montevideo - Uruguay.

Ha realizado estudios de posgrado en FLACSO Uruguay para el Abordaje de las violencias hacia las infancias y adolescencias.

Se contó con su exposición en el III Encuentro Internacional de Psicología y Educación en el Siglo XXI. Facultad de Psicología UdelaR, Montevideo, Agosto de 2017; en el 1er Congreso Internacional de Psicología: “Producción de conocimientos: desafíos emergentes y perspectivas de futuro”, Facultad de Psicología Udelar, Montevideo - Uruguay; en la 2ª Jornada de experiencias de participación y DDHH. Derecho a la participación: sobre las ausencias y posibilidades desde lo educativo”, ANEP-CES- MIDES, en Julio de 2019; y en el IV Encuentro de Psicología y Educación en el Siglo XXI, junto al Prof. Mag. Alejandro Raggio. Las ponencias refieren a resultados de investigación en torno a la participación como derecho de los y las adolescentes, culturas adultocéntricas y culturas institucionales.

Noelia Bonaudi obtiene su título de Magister con el Proyecto de Investigación titulado “Concepciones de adolescencia y participación presentes en discursos de actores/as educativos/as adultos/as”.

Actualmente, se desempeña como psicóloga en Centro de Atención a la Infancia y la Familia (Plan CAIF) en el departamento de Rocha, Uruguay.

Contacto: noebonaudi@gmail.com



iin 