



Boletín 15
Infancia
Junio 2023



Luis Almagro
Secretario General - OEA

Néstor Méndez
Secretario General Adjunto - OEA

Teresa Martínez
Presidenta - Consejo Directivo del IIN

Pablo Abdala
Vicepresidente - Consejo Directivo del IIN

Claudia Barrientos
Directora General Interina - IIN

Lic. Victoria Lucas
Coordinación de Contenidos - IIN

Área de comunicación e información IIN
Sara Cardoso
Delmira Infante

ISSN: 2815-6536

Montevideo, Uruguay

Edición Junio 2023



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

Índice

Prólogo.....	9
Construir una cultura de escucha de las voces de los niños para una sociedad niñocentrista.....	13
Por Analía Duarte Libonati	
El padecimiento de niñas, niños y adolescentes en la post pandemia La perspectiva de salud mental desde el enfoque de derechos humanos y salud comunitaria.....	23
Por Victoria J. Martínez	
El Proyecto Internacional “La ciudad de las niñas y los niños” Promover el protagonismo de la infancia para repensar nuestras ciudades.....	31
Por Lorena Morachimo	
Desafíos de las políticas públicas de primera infancia en américa latina.....	41
Por Constanza Liliana Alarcón Párraga y Doris Andrea Suárez Pérez	
El principio de autonomía progresiva y la responsabilidad parental: Aportes para el desarrollo de políticas públicas.....	49
Por Constanza Argentieri	
ABC de la economía y la infancia.....	57
Por Jorge Oroza	
Autores.....	68
SUPLEMENTO	
Ensayos sobre las infancias americanas - Paulo Freire.....	72

Prólogo

Estimados lectores y lectoras,

En la antesala de la celebración del aniversario 96° del IIN-OEA y del Día de la niñez y la Adolescencia de las Américas, que se celebra cada 9 de junio, nos satisface presentar la última edición del Boletín de IINfancia.

El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes de la OEA se complace en brindar cada semestre una nueva edición de esta publicación que plasma la fuerte implicación de nuestra labor en confluencia con la región, brindando así un espacio dedicado a la promoción y protección de los derechos para su ejercicio integral, pensando en el bienestar de las infancias y adolescencias de las Américas

Con la premisa de que el conocimiento de los derechos es una herramienta clave para exigirlos y hacerlos valer es que abrimos este espacio para colaborar en la difusión de miradas con perspectiva de derechos e información valiosa, que puedan contribuir en su desarrollo pleno.

En este sentido, en el recorrido de sus páginas se abordan temáticas de vital interés a la hora de pensar en las infancias y adolescencias tales como la propuesta de la Lic. Analía Duarte que nos señala la importancia de construir una cultura de escucha de las voces de los niños como base para una sociedad centrada en la infancia. La autora reconoce que los niños son expertos en su propia vida, poseen conocimientos y habilidades que deben ser escuchadas por los adultos. Nos invita a posicionarnos con una escucha sensible, generadores de espacios confiables y atentos, que propicien los diálogos.

La Licenciada Victoria J. Martínez aporta sobre el padecimiento de niñas, niños y adolescentes en la post pandemia y la perspectiva de salud mental desde el enfoque de derechos humanos y salud comunitaria. La autora desarrolla las secuelas del paso del Covid 19 y como sus efectos exacerbaron los padecimientos en salud mental. La autora a su vez hace énfasis en el abordaje de la salud mental como parte integral y fundamental de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Además, les presentamos, en este número, el aporte de Lorena Morachimo sobre el proyecto internacional “La ciudad de las niñas y los niños”, un trabajo que nos acerca a las ideas inspiradoras del italiano Francesco Tonucci, proyectándolas en el tiempo. En el mismo considera la visión de los niñas y niños en la construcción o reconstrucción de los espacios ciudadanos como lugares disfrutables donde ellas y ellos puedan desplegar su vida en armonía con pares, adultos y su entorno.

Por su parte, Constanza Liliana Alarcón y Doris Andrea Suárez en su artículo estudian la situación de la primera infancia en la región y los desafíos a superar en términos de política pública, para ratificar y renovar el compromiso regional con el desarrollo integral y bienestar de las niñas y los niños, desde una perspectiva de protección integral. Consideran también la manera en la que la pandemia provocada por el Covid-19 profundizó la inequidad en la región.

Constanza Argentieri nos comparte en esta edición sus reflexiones sobre el principio de autonomía progresiva y la responsabilidad parental. Plantea entre otras temáticas el interjuego de la autonomía de los jóvenes y los limitantes de la patria potestad. Nos invita a reflexionar, teniendo siempre como meta el interés superior del niño o niña.

Contamos también con la colaboración de Jorge Oroza, quien en “ABC de la Economía y la Infancia” despliega los antecedentes de la inversión en derechos de infancia, sus vías de desarrollo y hace hincapié en la condición imprescindible de contar con recursos para garantizarlos.

Si bien cada edición es única y se conforma en el entramado de diversos autores que contribuyen desde sus saberes y disciplinas para colaborar, este decimoquinto boletín cuenta con una característica particular: incluye dos artículos de los autores Iliana Marina Lo Priore Infante, Jorge Eliecer Díaz Piña y Santiago Morales ganadores del concurso “Paulo Freire a 100 años de su Nacimiento”. Este concurso de ensayos sobre las infancias americanas fue una invitación, del Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes de la OEA, Flacso Uruguay, Organización Mundial para la Educación Preescolar de Uruguay (OMEP) y la Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade), a recuperar los aportes de uno de los más destacados educadores americanos, para pensar, analizar y proponer alternativas ante la compleja realidad que viven las infancias en la región, retomando las ideas fuerza de la denominada “pedagogía crítica latinoamericana”.

Por último, agradecemos a todos los colaboradores, investigadores y profesionales que han contribuido para que esta edición sea posible. E invitamos a todos los lectores y lectoras a sumergirse en las páginas del Boletín para informarse, inspirarse y unirse a nosotros y nuestra misión para promover los derechos de las infancias y adolescencias del continente americano.



Construir una cultura de escucha de las voces de los niños para una sociedad niñocentrista

Por Analía Duarte Libonati

El presente artículo propone la reflexión impostergerable sobre el rol de los adultos en relación a las opiniones de los niños en edad de primera infancia. Asimismo, pretende colocar en discusión la importancia de generar transformaciones en el pensamiento adulto que favorezcan a repensar su posicionamiento frente al derecho del niño a ser escuchado en los aspectos cotidianos de su vida.

Quizás resulte pretencioso, sin embargo, es un tema que urge ser tomado como principal ocupación por parte de nuestra sociedad.

Se reconoce que actualmente existen diversas producciones escritas y discursos fuertemente instalados que proclaman la importancia de considerar a los niños como sujetos activos de derecho, con capacidades y habilidades que le son propias de su condición de ser niño. A pesar de ello, éstos se diluyen cuando observamos y analizamos las prácticas adultas sobre las infancias que, generalmente, contrarrestan esta consideración del niño como persona diferenciada del adulto y con voz y espacio propios.

A partir de las siguientes líneas se propone pensar detenidamente sobre cómo se posicionan los adultos frente a las opiniones de los niños y considerar una transformación posible para desarrollar, efectivamente, las habilidades necesarias para escuchar lo que las infancias tienen para decir a pesar del desafío y la interpelación que ello implica.

Los niños como Expertos en sus vidas y portadores de conocimientos y habilidades propias.

Los niños siempre tienen muchas cosas para decir acerca de sus vidas y sus intereses. De hecho, no dependen exclusivamente de los adultos para elaborar sus propias ideas acerca de los hechos que le rodean.

Los niños forman sus opiniones con la información que reciben de los diferentes contextos por los que transitan, así como también de sus pares y adultos -tanto de manera explícita como implícita-. Este hecho abre todo un abanico de posibilidades respecto a la calidad de la información que reciben, lo que incluye el contenido de la información, su veracidad y si se encuentran adaptados a la etapa del desarrollo del niño, de forma tal que le permita procesar de manera saludable la información recibida. En función de ello y en consonancia con los planteos de Bronfenbrenner (1979; 1987; 2007), el contexto social, la experiencia vital del niño y el nivel de apoyo del adulto serán clave para que el niño pueda generarse una opinión y expresarla.

Desde esta perspectiva, se considera que los niños son comunicadores natos y expertos en expresar sus opiniones a través de una multiplicidad de lenguajes (Clark & Moss, 2005, Clark, 2017). Esta capacidad comunicativa se visualiza desde las primeras comunicaciones humanas que se remontan a su vida intrauterina. Algunas investigacio-

13

nes realizadas acerca de la vida fetal han demostrado que a partir de las 20 semanas de gestación existe una comunicación activa analógica entre el feto y su madre que se visualiza a través de sus movimientos. Estas investigaciones dan a conocer que existe un intercambio sensorial donde el feto reacciona a los cambios en las posiciones del cuerpo de la madre, a los ruidos y los ambientes extraños, entre otros (Barudy y Dantagnan, 2010). A partir de su nacimiento, el bebé desarrolla nuevas y más complejas formas para comunicarse con su entorno, utiliza diferentes vías para transmitir sus emociones y opiniones tales como el llanto y sus diferentes tipos, los gestos, el tono muscular, vocalizaciones y la sonrisa (Segura, 2013). Más adelante en su desarrollo, estas habilidades de comunicación se van volviendo cada vez más complejas lo que les permite a los niños expresar aquello que sienten y piensan con una mayor facilidad y claridad para los adultos. A partir de su propio punto de vista es capaz de interactuar con otros y tratar de entender el punto de vista de los demás, aunque por momentos le resulte más interesante quedarse en su propia perspectiva del mundo. En este sentido, si bien su grupo más primario de socialización sigue siendo su vínculo más cercano, comienza a surgir el interés por otras personas, especialmente por sus pares lo que lo lleva a establecer nuevas formas de relacionarse y comunicarse. Aquí es donde surgen con más fuerza las conversaciones espontáneas (Papalia, 2010; Segura, 2013; Engel, 2005).

Las conversaciones espontáneas entre niños, y entre niños y adultos, están basadas en sus propias teorías sobre el mundo y sus intereses singulares. Se encuentran plagadas de ideas propias que explican cómo funcionan las cosas, las personas y las situaciones que les rodean desde su propio punto de vista. Dichas teorías están fundamentadas

exclusivamente en su experiencia vital y en el relacionamiento con el otro, que le brinden un sentido y significado a todo lo que ocurre a su alrededor. Estas ideas pueden no seguir una línea lógica desde el punto de vista del adulto en general, sin embargo, no por ello carecen de sentido. Justamente es esta capacidad de expresión de los niños lo que puede llevar a considerar que es posible responder a sus señales comunicativas. Al mismo tiempo esto no hace más que fundamentar, una vez más, la importancia de que los adultos sean capaces de ver estas habilidades y reaccionen de manera adecuada a las mismas, reconociendo las formas de comunicación y adaptando a éstas su propio comportamiento (Engel, 2005).

En este sentido, el hecho de que el niño brinde sus opiniones acerca de las cosas que le preocupan se relaciona estrechamente con el interés que manifieste el adulto para escuchar lo que tiene para decir. Por lo tanto, muchas de las dificultades en la escucha de las voces de las infancias no surgen desde los propios niños, sino que remiten mayoritariamente al posicionamiento adulto respecto a sus voces.

Escuchar más que oír: las Condiciones de la Escucha

La palabra *escucha* involucra la observación específica y la respuesta acertada y concreta a aquellos aspectos que los niños quieren decir sobre sus vidas desde sus propias percepciones, respetando las singularidades.

La escucha, además, es una responsabilidad social y un acontecimiento ético (Clark y Moss, 2001; 2005; 2017).

Para Lancaster (2003; 2010) la escucha implica para el adulto generar oportunidades

reales de tiempo, espacio y elección para que los niños puedan comunicar sus puntos de vista, sus preocupaciones y sus aspiraciones. De hecho, escuchar sensiblemente implica una manera de ver a los niños y sus relaciones sociales desde un punto específico para la infancia y por fuera de los parámetros adultos. Por lo tanto, escuchar también significa responder a aquello que los niños dicen a partir del reconocimiento que poseen sus propias ideas y que no necesariamente las expresan a través de palabras.

Por su parte McAuliffe (2003; 2005) considera que escuchar a los niños es una parte esencial para entender lo que sienten y lo que necesitan, desde sus primeras experiencias de comunicación. De esta manera, define a la escucha como un proceso activo de recibir, interpretar y responder a la comunicación. Esto incluye todos los sentidos y emociones y coincide con otros autores en asegurar que no se limita única y exclusivamente a las palabras. En este sentido, plantea a la escucha como la condición necesaria para la participación de todos los niños, y como la herramienta más eficaz para conocer a los niños desde sus singularidades. Desde esta perspectiva, se enfatiza que los niños necesitan ver y sentir que fueron escuchados fehacientemente, y para ello se vuelve necesario que el adulto lleve adelante acciones que den cuenta de ello. Esto no solamente le brinda al niño la envión para seguir participando en la medida en que se siente valorado en su singularidad y en su opinión - aspecto que marca la diferencia para el niño entre ser simplemente oído y efectivamente sentirse escuchado- sino que, además, se convierte al mismo tiempo en una gran oportunidad de retroalimentación para el adulto (McAuliffe, 2003; 2005).

Por último y no por ello menos importante, desde la perspectiva de Clark (2017) la es-

cucha es un proceso activo de comunicación que involucra escuchar, interpretar y construir significados. Así, menciona que no se limita sólo a la palabra hablada y que necesariamente implica instalarla como una práctica rutinaria y como un paso esencial para que el niño pueda efectivamente participar en la toma de decisiones de todo aquello que les involucra. Asimismo, menciona que existen diferentes tipos de acciones que promueven la escucha, por ejemplo, la escucha diaria desde el adulto que implique brindar oportunidades reales para que los niños puedan tomar decisiones en relación a las rutinas y actividades, o también, la posibilidad de generar procesos consultivos sobre un tema en particular. Estos procesos consultivos involucran obligatoriamente la escucha, pero es una escucha con intencionalidad, que persigue un objetivo en particular y que parte del reconocimiento del adulto sobre algún aspecto de la vida de los niños (Clark, 2017).

Es de suponer que la escucha y sus implicaciones llevan consigo ciertas condiciones que sirven como vehículo para hacerla efectiva. En principio, es necesario establecer un diálogo respetuoso de las diferencias. Nadie se siente en confianza para dar su opinión si no encuentra el espacio para hacerlo.

En este sentido, el respeto y la receptividad frente a las características que definen la singularidad de cada niño, se convierten en las primeras dos condiciones para emprender el camino de convertirse en un adulto que escucha las voces de las infancias. Estas condiciones siempre están influenciadas por aspectos particulares del niño tales como los intereses personales, las preferencias de comunicación, el momento vital y las experiencias previas de haber sido escuchado o no. La tercera condición refiere a la consideración del niño como un interlocutor válido, es decir, como un constructor de sentidos y

significados que les son propios del mundo infantil y que se diferencian sustancialmente de los sentidos y significados adultos (Engel, 2005).

Otra condición que surge como esencial es aquella que considera el ambiente adecuado para la escucha y la expresión. Con el término adecuado se entiende la necesidad de establecer un clima de seguridad, para que el niño sienta que puede expresar sus ideas y que éstas van a ser escuchadas atenta y respetuosamente por los adultos. Generalmente, los climas adecuados son medidos a través de la observación sobre cómo el niño se desenvuelve en el espacio, qué emociones manifiesta y cómo las expresa, cómo se apropia del lugar y los materiales que se le presentan como mediadores, entre otras (Clark, 2017). El principal objetivo es explicitar al niño, con total intencionalidad, de que al adulto le importa lo que tiene para decir, es decir, de que vale la pena opinar.

16

Sin embargo, esta relación de confianza se va creando en la medida en que el adulto se convierte en un adulto sensiblemente escucha de las voces del niño, es decir, que se vuelve una referencia confiable para el niño. Por lo tanto, puede ser considerado como un proceso específico que presenta sus propias complejidades ya que no todos los adultos lograrán volverse necesariamente confiables para los niños.

Los niños tienden a establecer relaciones de diferentes características con los adultos, algunas más cercanas y afectivas, otras más funcionales al momento específico, acotadas a las circunstancias. De esta forma, es posible afirmar que los niños pueden conversar sobre temáticas que refieren al orden de lo trivial y cotidiano (como el clima, noticias que han escuchado, sucesos que le han llamado la atención, entre otros) cuando aún no co-

nocen bien cuáles son las intenciones y las motivaciones del adulto para establecer una conversación personal más íntima.

Las fallas más comunes que suelen cometer los adultos y que obstaculizan la escucha de las voces de los niños, surgen cuando existe una relación asimétrica de poder, es decir cuando los adultos ejercen posiciones de poder en detrimento del bienestar de los niños o cuando no actúan en base a los propios intereses de los mismos. Estas acciones ejercidas por los adultos no solamente están relacionadas con diferentes formas -deliberadas o no- de abuso, maltrato o negligencia hacia los niños, sino también con todas aquellas acciones y decisiones tomadas por los adultos desde su propia perspectiva alegando que se realizan por el bienestar de los niños (Lansdown, 2001).

En estas acciones específicas el derecho de los adultos prima sobre los derechos de los niños, lo que se enmarca en una visión adultocéntrica de la infancia incapaz, dependiente y carente de habilidades. Estas visiones sobre la infancia de los “aún no”, aún se encuentran fuertemente arraigadas en las prácticas adultas de educación y cuidados, salud y bienestar infantil, es decir, en todas las prácticas de protección hacia las infancias a pesar de los avances en la visualización de los derechos del niño y de los avances académicos sobre las habilidades y potencialidades infantiles (Castro, Argos y Ezquerro, 2016; Cillero, 1998; Lansdown, 2001). Es por ello que se vuelve imperiosamente necesario repensar las prácticas adultas respecto a las representaciones personales sobre lo que es un niño y cuáles son sus características.

¿Qué clase de adulto quiero ser? El adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños.

El concepto de un *adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños* es un constructo que surge como resultado de una investigación realizada junto con niños y niñas de 3 años de diferentes instituciones de educación inicial de Montevideo y Canelones, Uruguay. La investigación denominada “¡Pero yo soy un niño que tiene Boca!” (Duarte, 2022) indagó cuáles son las percepciones y opiniones que tienen los niños respecto a sus necesidades de desarrollo. En ella se co-construyeron los datos de la investigación bajo el entendido de que los niños son los grandes portadores de conocimientos y que los adultos somos quienes tenemos el desafío de construir vías respetuosas para llegar a conocerlos.

Si bien son varias las investigaciones que retoman el concepto de *sensibilidad* para referirse a la capacidad del adulto para escuchar la voz del niño sobre sus necesidades físicas, sociales y emocionales, la mayoría de estos estudios, de gran aporte para el trabajo con niños de primera infancia y sus familias, remiten en general a los vínculos tempranos de apego y las capacidades adultas para interpretar las necesidades de los bebés y niños pequeños (Bowlby, 1969, 1973, 1980; Shaffer, 2002; Altmann, 2015; Silva, 2015). Desde estas perspectivas específicas, se entiende a la sensibilidad materna, o también denominado cuidado sensible, como la capacidad de un adulto significativo para el niño -quien ejerce la función de cuidado- para identificar las diferentes señales comunicacionales del bebé y responder de manera pronta y adecuada a sus demandas (Silva, 2013; 2015).

Sin embargo, complementariamente a estos aportes, el concepto que se describe aquí

sobre un *adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños* remite a aquellas transformaciones que el adulto debe de transitar para convertirse en una persona confiable para los niños y con capacidad genuina de escucha. No es una tarea fácil, incluso conlleva para el adulto asumir que no siempre será confiable para todos los niños, ya que son los propios niños quienes definen con qué adulto conversar de ciertos temas. Desde este punto de vista, es posible considerar entonces que existe un determinado “perfil”, donde se ponen en juego habilidades y condiciones singulares que deberá desarrollar un adulto para convertirse en un referente confiable y sensible a las voces de los niños.

Para hacer efectiva la escucha existen tantas vías como niños con opiniones para expresar y adultos con compromiso para escuchar. Estas vías dependen más de la creatividad del adulto para preguntar y para despertar el interés del niño que de la habilidad de este último para responder. Por lo tanto, estos espacios y tiempos específicos para la escucha estarán sumamente influenciados por las habilidades del adulto para habilitar que esto suceda, es decir, influidos por un perfil específico de adulto sensiblemente escucha de las voces de los niños. Todos los niños tienen historias para contar, cosas para decir, y contarlas no depende de la edad que tenga el niño sino de la sensibilidad de quien escucha (Riihela, 1996 en Alderson, 2008).

Dentro de las principales características que conforman el perfil de un *adulto sensiblemente escucha de las voces de las infancias* (Duarte, 2022), se destacan algunas tales como:

- la humildad para aceptar que hay conocimientos que no posee sobre la vida de los niños;

- la habilidad para focalizarse sobre las capacidades y potencialidades del niño;
- la disponibilidad para aprender de y con los niños;
- tener presente la oportunidad que brinda el tiempo: un tiempo para informar lo que se espera; un tiempo para atender y conocer el proceso de cada niño; un tiempo para la escucha; y, un tiempo para las respuestas y devoluciones.

Estas características hacen pensar que, de deconstruir el adultocentrismo, el adulto puede ser capaz de desarrollar acciones que le conviertan en un mejor adulto para las infancias.

Los beneficios de practicar la Escucha como una premisa principal para las prácticas adultas de cuidado son múltiples. Es así que, por parte del adulto, practicar la escucha es decisivo para comprender cómo el niño construye un sentido a lo que hace.

Asimismo, practicar la escucha le brinda más herramientas para comunicarse mejor.

Escuchar, además, implica reconocer la incapacidad del adulto para participar de los mundos sociales e imaginarios del niño, en el entendido de que los adultos jamás volverán a ser niños. Incluso, la escucha amplía las miradas sobre las infancias, disminuyendo así el poder del adulto sobre el niño ya que en el acto de escuchar la presencia del otro marca un camino hacia el encuentro simétrico, y por lo tanto hacia otros mundos posibles (Clark y Moss, 2001; 2005).

Estos beneficios de la escucha también se reflejan en los niños. Por parte del niño, ser escuchado implica ser reconocido en la singularidad como un otro igual y diferente, ser

aceptado y respetado. A su vez tener voz implica ser visible, es decir, tener identidad, existir. Asimismo, ser escuchado resulta muy placentero para quien dice, así como también le brinda un valor extra al hecho de comunicarse (Lansdown, 2001; Clark y Moss, 2001; 2005; Clark, 2017).

Escuchar es una parte integral de las relaciones humanas y es esencial para el establecimiento de un vínculo entre adultos y niños. Como fue mencionado al inicio del apartado, escuchar va mucho más allá de la acción fisiológica de oír, no solo trata de involucrar a los niños en la toma de decisiones, sino que refiere aún más a un cambio de visión adulta y social sobre las infancias y sus capacidades.

Construir una cultura de la Escucha de los Niños para una sociedad *Niñocentrista*.

Considerar que la escucha, planteada en estos términos, es un aspecto esencial para cambiar las representaciones de las infancias en las sociedades actuales resulta clave para que los niños tomen la centralidad que tanto se menciona en los discursos adultos.

En ese mismo sentido, la escucha se convierte en una gran oportunidad para que los adultos se transformen en personas confiables para los niños, con la consecuente oportunidad de volverse más cercanos y establecer relaciones de mutua confianza. Esto se verá reflejado en niños que se sienten más confiados, seguros y empoderados, al mismo tiempo que los adultos se sienten más seguros para comprender el mundo infantil y los diferentes significados que el niño le atribuye a eventos o conductas particulares (David y Powell, 1999 en McAuliffe, 2005).

En este sentido, *una cultura de la escucha* es aquella en la cual escuchar las experiencias

individuales y los diferentes puntos de vista se transforma en la clave central para el encuentro con los niños. Se conforma a través de tiempos y espacios específicos y de interacciones respetuosas entre adultos y niños. Además, se lleva adelante mediante la promoción de un ambiente amable, cálido y de confianza en donde los adultos priorizan el valor de escuchar a los niños, se mantienen atentos y reflexionan constantemente sobre su disponibilidad para ello.

Así, una cultura de la escucha se observa a través de las devoluciones que brindan los niños frente a la actitud del adulto (Clark y Moss, 2005).

Una cultura de la escucha es también aquella en la que el derecho del niño a ser escuchado en todas las cuestiones que lo involucren no significa necesariamente que “*debe hacerse todo aquello que ellos digan al pie de la letra*” o más aún “*de ahora en más solo se hace lo que ellos digan*”, frases que -por cierto- se escuchan frecuentemente por parte de algunos adultos. Por el contrario, se encuentra más relacionado con el hecho de que sus opiniones sean consideradas basándose en sus propias capacidades para comprender y para decir, dejando atrás expectativas adultas que los niños no tienen porqué cumplir.

Incluso, una cultura de la escucha implica “una manera de ser y estar que se traduce en todas las prácticas y las relaciones” (Clark & Moss, 2005: 5). Por ello escuchar supone establecer relaciones éticas en donde no se intenta sujetar al otro y volverlo igual a uno mismo. Al contrario, la escucha no se basa exclusivamente en un aspecto individualista sino en algo relacional donde los niños sienten que pertenecen, que forman parte, que son valiosos.

Asimismo, la cultura de la escucha remite al incentivo hacia los niños a involucrarse acti-

vamente para explorar el mundo y su cultura junto con otros niños y adultos, en sintonía, juntos, en simetría. Por lo tanto, las competencias de los niños vistas como dinámicas y relacionales se constituyen en la base esencial para una cultura de la escucha (Clark & Moss, 2005).

En definitiva, para conseguir una transformación genuina del mundo adulto respecto a la escucha de las voces de las infancias se vuelve necesario reconocernos en complementariedad con los conocimientos y potencialidades de los niños, en especificidad con nuestro rol adulto de acompañar respetuosamente a los niños en su desarrollo y en incompletud respecto a lo que conocemos sobre los niños y sus vidas, pensamientos e intereses.

No es posible, bajo ninguna excepción, construir una cultura de escucha centrada en los niños y sus opiniones si no somos capaces como adultos de asumir que hay aspectos del mundo infantil que ignoramos y que existen elementos que no están bajo nuestro control.

Tampoco es posible construir un mundo mejor para todas las infancias si no somos capaces de dejar de lado los discursos políticamente correctos respecto a las infancias y enfrentarnos con el compromiso de cambiar nuestras prácticas adultocéntricas sobre sus singularidades.

Referencias bibliográficas

- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. (2nd ed.). Children in charge Series. London: Jessica Kingsley.
- Altmann de Litvan, M. y Fonagy, P. (2015). *Encuentros clínicos madre-infante: Estructuras relacionales subyacentes en procesos psicoterapéuticos breves*. Buenos Aires: Biebel.
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre*. Barcelona: Gedisa.
- Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1973). *La separación afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bowlby, J. (1980). *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (2007). The bioecological model of human development. En *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. (Vol. 1, pp. 793-828). John Wiley & Sons.
- Castro, A., Argos J. y Ezquerro, M.P. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-126. DOI: 10.5944/educXX1.14271
- Cillero Bruñol, M. (1998). *Infancia, autonomía y derechos: Una cuestión de principios*. En *Infancia*. Montevideo. Recuperado de http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/explotacion_sexual/Lectura4.Infancia.DD.pdf
- Clark, A. (2017). *Listening to young children: A guide to understanding and using the mosaic approach*. (3° ed.). London: Kingsley Publishers.
- Clark A. y Moss, P. (2005). *Spaces to play: More listening to young children using the mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children: The mosaic approach*. London: National Children's Bureau.
- Duarte, A. (2022). *¡Pero yo soy un niño que tiene boca! Los derechos de niños y niñas desde sus protagonistas: las necesidades de la primera infancia desde sus propias voces*. (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo).
- Engel, S. (2005). *Real kids: Creating meaning in everyday life*. London: Harvard University Press.
- Lancaster, P. y Kirby, P. (2010). *Listening to young children* (2° ed.). London: Open University Press.
- Lancaster, P. y Broadbent, V. (2003). *The wish catcher*. London: Open University Press.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Sienna: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf>
- McAuliffe, A. M. (2005). *Listening and responding to young children's views on food*. London: National Children's Bureau.
- McAuliffe, A. M. (2003). *When are we having candyfloss?: Report on a project to investigate consultation with very young children in early years services 2002-3*. London: National Children's Bureau.
- Papalia, D. E., Wendkos, S. y Duskin, R. (2010.). *Desarrollo Humano*. (11ª. ed.) México: McGraw Hill.
- Segura, A., Machado, S., Amaya, T., Álvarez, L., Segura, A. y Cardona, D. (2013). *Desarrollo del lenguaje comprensivo y expresivo en niños de 12 a 36 meses*. *CES Salud Pública*. 4 (2), 92-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4890178>
- Shaffer, R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thompson.
- Silva, P. (2013). *Sensibilidad materna y su asociación con el desarrollo infantil temprano: Estudio exploratorio en diadas madre-bebé en contexto natural*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XX Jornadas de Investigación, Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Recuperado de <https://www.academica.org/000-054/349.pdf>
- Silva, P. (2015). *Sensibilidad materna y su relación con la adquisición del lenguaje: Estudio exploratorio en diadas mamá-hijo de 6 a 24 meses de la ciudad de Montevideo* (Tesis de maestría, Universidad de la República, Montevideo).





El padecimiento de niñas, niños y adolescentes en la post pandemia

La perspectiva de salud mental desde el enfoque de derechos humanos y salud comunitaria

Por Lic. Victoria J. Martínez

Introducción

¿A qué llamamos salud mental cuando hablamos de las infancias y adolescencias y qué relación tiene con sus derechos? ¿Qué padecimientos les sumó la pandemia por Covid19 a los ya existentes?

Hablar de los efectos que la pandemia por coronavirus ha dejado en las niñas, los niños y adolescentes de nuestra región constituye un enorme desafío. La complejidad de determinantes que tiene la salud mental, tanto sociales como culturales, se profundiza más aún cuando hablamos de la subjetividad de las y los adolescentes.

Para comprender la situación es necesario partir de una definición de salud mental desde el enfoque de derechos humanos:

“La salud mental es un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social, vinculada a la concreción de los derechos humanos de toda persona” Así quedó definido, luego de un largo proceso participativo en la Ley Nacional de Salud Mental Argentina, modelo de legislación reconocido por la OPS, por el enfoque de derechos humanos de los pacientes.

Es decir que, desde esta perspectiva, el acceso a derechos también determina la subjetividad, los procesos simbólicos y emociona-

les, la salud mental de toda persona. Pensar la niñez reconociendo a los niños y niñas como sujetos de derechos, implica asumir una posición epistemológica y ética dispuesta a abordar la complejidad de esta realidad, predisponiéndose además a escuchar sus voces, promover su palabra y enfrentar las tensiones y el entramado inherente a la asunción de pluralidades que tiene todo vínculo humano. Por lo tanto, es necesario analizar las condiciones en las que llegaron nuestros niños, niñas y adolescentes a ese momento de crisis mundial de la pandemia reciente.

Siempre sostengo que la Humanidad es una sola y como tal, debemos entender los fenómenos de la época, la subjetividad dominante generacionalmente, a la luz de las complejidades sociales, culturales y políticas que intenta borrar la Globalización. 23

La pandemia produjo una emotividad social de desamparo colectivo, quizás superior a las guerras mundiales del siglo pasado. Los adultos que debemos cuidar a los niños de todo aquello que pueda dañarlos, quedamos impotentes ante una amenaza que nos ponía en riesgo a todos. Adultos paralizados, asustados, desconcertados, muchas veces deprimidos por el cambio o pérdida de sus condiciones laborales, intentaron transmitir una sensación de cuidado y seguridad que en muchos casos no fue posible para la percepción atenta de niños, niñas y adolescentes. El mundo se volvió extranjero, amenazante en la pandemia, el mundo se metió en nuestras casas a pesar del aislamiento, como referencia incluso de lo que podría llegar a pasarnos, de diferentes modalidades

de aislamiento sanitario, de polémicas ante las vacunas, incluso como escenario de negacionismos diversos. El cuidado de la vida paradójicamente impidió el contacto con los que queríamos cuidar, y en muchos casos se observó una falta de empatía con el dolor del otro, desafiando medidas sanitarias.

Para algunos niños y niñas pequeñas, en el inicio, resultó una alegría por el mayor tiempo compartido en el hogar con sus padres que no iban a trabajar, pero para muchos otros el escenario fue de aún mayor violencia en sus hogares. Los sufrimientos de los adolescentes, que ya no eran escuchados con anterioridad, se agravaron con la pérdida del contacto con sus pares, sus amigos, la vida social necesaria en esa etapa.

24 Así los adolescentes transitaban ya desde antes, sufrimientos no escuchados, sentimientos de soledad, miradas de los adultos sin verlos, escucha no genuina del otro, banalización de su sufrimiento creyendo que son cosas de la edad, que ya se van a pasar, no respeto a sus singularidades y diferencias. En fin, esas manifestaciones de sus padecimientos que muchas veces toman la forma de trastornos de ansiedad, son tomados como berrinches o rarezas de la edad, minimizando su sufrimiento desde la mirada adultocéntrica. En otros casos los médicos y psiquiatras medican, patologizan, ante padres que demandan diagnósticos para tranquilizarse, antes de asumir esa falta de diálogo, de escucha o su frustración ante preguntas incómodas sobre la realidad y el futuro.

Es obvio decir que las consecuencias de estos maltratos o destratos, van a depender de la edad en la que ocurren; la afectación a su desarrollo integral dependerá de los factores protectores que los impactos hayan tenido

en su entorno, es decir si han sido contenedores y confiables, tanto la escuela como el hogar, o si los han dejado en desamparo ante sus turbulencias emocionales.

Por otra parte, durante la pandemia, todos sufrimos diversas pérdidas y nos vimos forzados a afrontar duelos sin rituales ni despedidas. Esto requiere un trabajo de elaboración que no se produjo, que no se facilitó luego de finalizada la crisis sanitaria, porque hubo que retomar rápidamente el ritmo de la vida cotidiana sin reflexionar sobre lo ocurrido. Podríamos decir que como en toda situación traumática, después de la pandemia, nada volvió a ser como antes. Si bien, ya la situación era preocupante respecto a la salud mental infanto-juvenil, la pandemia profundizó y puso en evidencia, la gravedad de la problemática de este sector etario.

Todo esto que describo, que hace a su salud mental, se plasma en el catálogo de derechos fundamentales que la CDN reconoce a niñas, niños y adolescentes. Salud mental y derechos humanos son indisolubles. Se han conformado como derechos todo lo inherente a un sano desarrollo integral, a sus cuidados, aquello que un ser humano en crecimiento necesita para el desarrollo de sus potencialidades, para su madurez evolutiva hacia una adultez participativa en lo social, con empatía hacia otro ser humano y su entorno. Así se define a los derechos humanos, atributos inherentes a la dignidad humana con protección jurídica.

La autonomía progresiva, el derecho a la participación, a ser escuchado, al acceso a la educación, son derechos fundamentales que forman parte de su salud integral. Los cuidados de la ternura, calor, arrullo, alimento, palabra, empatía, son algunos de estos cuidados que madres, padres o adultos que

ejerzan esa función, deberían poder proporcionarles fundamentalmente en los primeros años de vida y también debemos entenderlos como sus derechos.

En nuestro continente y en especial en la región latinoamericana para hablar de salud y cuidados de su subjetividad, de su salud mental, debemos ubicarnos en el contexto de la realidad de las vidas que muchos niños, niñas y adolescentes, atraviesan en situación de vulneración de derechos fundamentales. Estas profundas desigualdades son consecuencia de políticas públicas que fragmentan el tejido social y recrudecen la pobreza estructural, produciendo efectos a corto y largo plazo. En este contexto, numerosos niños, niñas y sus familias se encuentran en situación de vulnerabilidad psicosocial con sufrimientos manifiestos o silenciosos que reclaman respuestas estatales. Por otra parte, históricamente, las personas que sufren alguna discapacidad mental o padecimientos psíquicos, se encuentran entre las más desatendidas o desapercibidas de la comunidad internacional.

La situación de vulnerabilidad ha sido corolario de políticas públicas de raigambre asistencialista cuya principal característica es la consideración de quienes presentan padecimiento psíquico como objetos de tutela en lugar de sujetos de derecho. Exactamente ese paradigma tutelar es el que intentamos dejar atrás hace más de treinta años con la aprobación de la CDN, ya que de la misma forma se sufría la invisibilización de los niños como sujetos de derecho.

Las Naciones Unidas, y sus organismos específicos como el Comité de Derechos del Niño, así como la OMS y la OPS, en sus informes de situación, alertan sobre el problema mundial de la salud mental en especial en adolescentes y jóvenes, que se ha visto agra-

vado a partir de la crisis sanitaria del Covid. Pero también advierten que se ha visibilizado un grave problema que “se había pasado por alto”. Y aquí quiero hacer una distinción respecto a los riesgos de patologización de una etapa evolutiva en la que niños y adolescentes necesitan de la escucha atenta y disponible de los adultos antes que intentar un diagnóstico psicopatológico.

El informe del Estado mundial de la Infancia 2021 de Unicef, se hizo un llamamiento “al compromiso, la comunicación y la acción como elementos fundamentales de un enfoque integral para promover la buena salud mental de cada niño, proteger a los niños vulnerables y cuidar a los que se enfrentan a los mayores obstáculos”. El organismo advirtió que “prácticamente en cada rincón del planeta, tanto en los países ricos como en los pobres, los trastornos mentales (y la falta de respuestas adecuadas) siguen infligiendo un sufrimiento considerable a los niños y los jóvenes y representan una de las principales causas de muerte, enfermedad y discapacidad, especialmente entre los adolescentes de edad más avanzada”.

Una de las manifestaciones más extremas del padecimiento infantil son las autoagresiones, que muchas veces derivan en el suicidio. Hay una creciente preocupación por el aumento de casos a nivel mundial, sin distinción de pertenencias sociales. Mientras las cifras globales de la OMS hablan de que es la cuarta causa de muerte entre jóvenes de 15 a 25 años se plantea que el aumento de casos es inversamente proporcional a los presupuestos asignados a la salud mental para esa franja etaria, así como para el tratamiento de trastornos de ansiedad o depresión.

Sabemos que el suicidio de los niños y de los adolescentes es una tragedia que afecta no

sólo al propio niño. Es considerado a menudo como un fracaso personal por los padres, amigos, maestros, médicos y psicólogos, que se reprochan a sí mismos el no haber percibido las señales de alerta. Sólo una escucha atenta y confiable en un espacio de intimidad puede desentrañar los motivos y ofrecer salidas a la oscuridad y sufrimiento por el que transita un adolescente desesperado, que siente que su vida no tiene valor ni para él ni para su entorno afectivo, tampoco encuentra ilusiones de un futuro diferente a nivel personal o social. Es un grito de alerta que no hemos escuchado, para todos aquellos que nos comprometemos con los derechos de las infancias y adolescencias.

26 Todo ser humano es un sujeto entramado en una red vincular y social compleja. Se constituye como sujeto entre, con y para otros. Por eso, recuperando el sentido multidimensional que tiene el campo de la salud mental revaloramos la estrategia que promueve la perspectiva de Salud comunitaria. Si cada ser humano es un sujeto que se constituye en una red intersubjetiva, intercultural, si se desarrolla en el lazo social, en un entorno que debe propiciar el acceso a sus derechos, así entonces se deben entender y promover las estrategias de salud, en especial de salud mental. La perspectiva de salud mental desde el enfoque de derechos humanos y salud comunitaria, buscan robustecer la estrategia de Atención Primaria de la Salud como política de Estado promoviendo un acceso universal, equitativo y de calidad a toda la población. Estrategias que promuevan la participación, con un abordaje integral, comprendiendo las condiciones del entorno físico y social en el que viven las personas.

Históricamente, el Sistema de salud es poco permeable al enfoque de derechos humanos en especial en relación a la infancia y adolescencia. Son escasos los servicios de

salud accesibles a la comunidad en pequeños territorios y en particular los relativos a la atención de salud mental. Las estrategias más preventivas o de atención primaria, si bien requieren una especialización del personal, se centra en potenciar los recursos de la salud en comunidad, evitando su fragmentación y en particular propiciando la articulación institucional con el sistema educativo, para que puedan trabajar juntos, ya que es la escuela quien muchas veces detecta las problemáticas que padecen niños y adolescentes, pero no tiene con quien trabajarlas. Fundamentalmente la escuela como contexto de construcción subjetiva debe estar atenta tanto a los comportamientos violentos, la introversión y aislamiento, así como la baja de rendimiento en los aprendizajes y generar espacios de escucha atentos para expresarse con confianza.

Muchas veces se habla sobre la falta de servicios de salud mental en relación a nuestros niños y adolescentes, puede ser un riesgo de patologizar un sufrimiento causado por los males de la época en la que les ha tocado nacer, si no se tiene la perspectiva adecuada. La pandemia ha dejado marcas en la emocionalidad, en la subjetividad, que deben resolverse abordándolas para comprender que fue una situación traumática que hemos atravesado como humanidad en su conjunto y que ha dejado huellas que hoy aparecen visibles en manifestaciones de intolerancia, violencia en los vínculos, negacionismos y hasta discursos de odio, por la falta de diálogo y espacios de elaboración colectiva acerca de lo padecido, el miedo, la incertidumbre y las pérdidas de toda índole. Por eso, la prevención en salud mental procura desanudar situaciones sociales problemáticas para poner en evidencia los conflictos y buscar estrategias de solución a partir de que los propios sujetos transformen las situaciones generadoras de malestar. La partici-



pación no sólo es un derecho, sino que es en sí un factor de salud mental, ya que restituye lazos de solidaridad, diferenciando lo patológico de las situaciones conflictivas y resuelve lo deteriorante del aislamiento, como quedó en evidencia en la pandemia.

En el “Plan Acción para la salud de la mujer, el niño la niña y adolescentes para 2018-2030” de la OPS, se proponen principios que guían sus acciones como a) equidad en la salud, b) participación de las comunidades, c) acción multisectorial basada en la evidencia, d) derechos humanos, igualdad de género e interculturalidad, e) enfoque del curso de la vida, la salud integral, prevención y salud mental.

Es necesario enfatizar entonces que, la Salud Mental es parte integral de los derechos fundamentales de niñas, niños y adolescentes, pero que incluye otros derechos como el derecho a la educación, el derecho a la participación y el derecho a ser oídos o escuchados y a propiciar su autonomía progresiva, así como el respeto a su identidad, dignidad e integridad. Este acceso debe garantizarse con igualdad de oportunidades para todos y

ese es el desafío de los Sistemas de promoción y protección de derechos de niños, niñas y adolescentes (SIPPINNA) y de los sistemas u organismos locales según existan en cada comunidad de cada Estado de nuestra región.

27

Algunas propuestas para pensar estrategias

Para abordar esta problemática compleja, lo que está dando resultados favorables a quienes trabajan hoy en territorios comunitarios o en el ámbito educativo son las herramientas lúdicas, que abordan lo subjetivo, que apelan a lo creativo y que generan la intermediación de la palabra, la manifestación a través de lo simbólico, para que puedan expresar sus necesidades y sufrimientos. Es una recuperación de la “humanización de los vínculos” afectados por el aislamiento, la excesiva tecnología, o la soledad que muchas veces es la respuesta a la violencia o el bullying. Pero también, para contrarrestar la lógica materialista de nuestras sociedades que todo, hasta los vínculos, terminan siendo objeto de consumo.

Es necesario generar ámbitos de escucha donde puedan manifestar sus frustraciones, soledades o miedos, desamparos e incertidumbres, que también viven los adultos, que muchas veces pueden resolverse a partir de espacios participación en la propia comunidad educativa o barrial, sin tener que llegar a instancias que sobrediagnostican e incluso medican, por una concepción biomédica del padecimiento subjetivo.

Hablar es prevenir, hay que posibilitarles pedir ayuda ofreciendo espacios confiables entre pares, donde puedan expresarse, no sólo en relación a sus padecimientos psíquicos, sino a propuestas de su propia producción para resolver sus problemas. Si se los escucha, ellos mismos tienen ideas acordes a lo que necesitan como respuesta del mundo adulto, incluso soluciones más valiosas muchas veces que las que les ofrece la sociedad actual.

28

Las políticas públicas entonces deberían ser estrategias de promoción de salud mental comunitaria, para propiciar la transformación de lazos comunitarios hacia vínculos solidarios y la participación hacia la constitución de la propia comunidad como sujeto activo de transformación de sus realidades, generando condiciones propicias para la toma de decisiones conjuntas sobre el propio proceso de salud-enfermedad-cuidados.

Por último, quiero hacer un ejercicio de memoria y recordar que el campo de la salud mental y los derechos humanos surge con fuerza en nuestro continente a partir de profesionales de distintos países que atendimos las consecuencias en la población de las Dictaduras que padecimos. Este campo multidisciplinar incluye la dimensión de las consecuencias traumáticas que la violencia política ha dejado en las sucesivas generaciones y que no es tenido en cuenta como

parte de las políticas de atención de la salud mental. Muchas veces las situaciones traumáticas padecidas se transmiten a través de afectos, conductas, vivencias, silencios, a los hijos o nietos, que no siempre se asocian con lo vivido por generaciones anteriores. Hacer memoria a través del dialogo intergeneracional, promover la transmisión de valores y de experiencias de vida en espacios de diálogo, puede ser una oportunidad para comprender situaciones, vivencias y hasta creencias o resolver la sensación de soledad de ambos extremos de la vida en una sociedad deshumanizada.

Recuperar el valor de los cuidados y la empatía ante el dolor del otro, los cuidados de la ternura pueden ayudar en la promoción de la subjetividad saludable y la no patologización del sufrimiento o tejer un entramado social que no permita la instalación de discursos de odio. Por eso quiero finalizar con una observación de un psicoanalista argentino pionero en el compromiso de la salud mental y los derechos humanos.

“Los cuidados de la ternura instalan las bases del sujeto ético. Hablar de ternura en estos tiempos de ferocidades nos es ninguna ingenuidad. Es un concepto fundamentalmente político. Es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesan nuestros mundos”

Fernando Ulloa¹

¹ Ulloa, Fernando, *Novela Clínica psicoanalítica*. Ed. Libros del Zorzal, Buenos Aires, 2011.

Bibliografía

- Ardila Sara y Stolkiner Alicia. Conceptualizando la salud Mental en las prácticas: Salud Colectiva Latinoamericana. Rev. Argentina de Psiquiatría. VERTEX vol. XXIII 2012.
- Ardiles, Stolkiner. El desafío de la inclusión en salud mental. Análisis de un centro comunitario. Publicación Salud Colectiva. UNLA.2016.
- Barcala, Alejandra. Estudio sobre efectos de la pandemia por Covid 19 en la salud mental de niños, niñas y adolescentes. UNICEF Argentina. 2022.
- Janin Beatriz. Niños, niñas y adolescentes en tiempos de desamparo colectivo. Ed. Noveduc. Bs As. 2022.
- Korinfeld Daniel y Villa Alejandro comps. Juventud, memoria y transmisión. Fractura social y lazos intergeneracionales. Ed. Noveduc, Buenos Aires.2012.
- Michalewicz Alejandro. Abordajes del sufrimiento psicosocial en las infancias y adolescencias. Ed. Noveduc,2022. Bs.As.
- Tollo, Miguel. Producción social de la subjetividad adolescente. En Patologización de la infancia II. Ed. Noveduc,2013. Bs As.





FRATO 98

El Proyecto Internacional

“La ciudad de las niñas y los niños”

Promover el protagonismo de la infancia para repensar nuestras ciudades

Por Lorena Morachimo

Hace casi 32 años, la ciudad de Fano, una ciudad de unos 60 mil habitantes en la costa adriática italiana, de la mano de Francesco Tonucci inicia una experiencia única y diferente llamada “La Ciudad de los niños”. La iniciativa proponía crear un espacio de asamblea para escuchar a los niños, en cuanto ciudadanos con ideas y propuestas, para poder así pensar con ellos una ciudad mejor para todos. Se programó también una jornada especial llamada “La Ciudad para Jugar” donde se cerraron las calles al tránsito vehicular, incluidas las carreteras y arterias principales que permitían la conexión de Fano con otras ciudades. Una ocasión, que, contando con la determinación política del alcalde, pretendió devolver al menos por un día, las calles de la ciudad para el juego libre de los niños y el disfrute del espacio público de toda la ciudadanía.

Tras el éxito de la jornada, la iniciativa “La Ciudad de los niños”, provocadora y visionaria, inicialmente concebida como episódica, se convierte, a pedido de Francesco Tonucci, en un Proyecto del Municipio de Fano que se propone crear las condiciones necesarias para gobernar la ciudad asumiendo a la niñez como parámetro de todas las decisiones políticas.

Un proyecto que cuenta desde sus inicios con una inmensa capacidad inspiradora y que logra muy pronto cruzar las fronteras de

Fano obteniendo el interés de cada vez más administraciones municipales dentro y fuera de Italia y que, además, es el punto de partida de otras propuestas y proyectos internacionales, que gracias a la filosofía de Francesco Tonucci inician una preocupación por la relación niñez y ciudad.

A nuestra región Latinoamericana, el Proyecto llega en 1996 con la adhesión de la ciudad de Rosario. Poco después ingresarían Buenos Aires y otras ciudades argentinas. En el 2009 por voluntad del Gobernador de Santa Fe, Hermes Binner y de la mano de su Ministra Chiqui González, nacen la red latinoamericana y la red provincial de Santa Fe.

Actualmente el Proyecto se desarrolla en más de 300 ciudades de 15 países del mundo especialmente en Europa y América Latina¹ y se organiza en redes de municipios y entidades que, animados por las ideas y propuestas de Francesco Tonucci, construyen caminos para impulsar la ecuación que el propio Tonucci nos viene enseñando desde hace más de tres décadas:

“Una ciudad que es buena para las niñas y los niños es una ciudad buena para todos”

¹ El Proyecto se desarrolla en ciudades y entidades de Italia, España, Portugal, Suiza, Francia, Líbano, Argentina, Brasil, Uruguay, Colombia, Chile, Perú, Costa Rica, República Dominicana y México.

¿Qué propone el Proyecto “La Ciudad de las niñas y los niños?”

Antes del nacimiento del Proyecto, Francesco Tonucci realizaba una investigación sobre la soledad de la niñez denunciando la condición de niñas y niños que vivían en encierro en sus propios domicilios, a menudo hijos únicos, sobreprotegidos y aislados del encuentro y la interacción espontánea con otros niños o personas de sus barrios (TONUCCI Francesco 2010).

32 Una realidad que lamentablemente no ha cambiado mucho desde entonces y que nos describe una infancia poco expuesta a actividades que no sean las convencionales (escolares, deportivas, artísticas, lingüísticas); una niñez a menudo considerada frágil por el mundo adulto y no capaz de gestionar su autonomía y a la cual, para ser buenos padres, buenos docentes o buenos cuidadores, hay que proteger de todo posible riesgo y garantizar que no pierdan tiempo jugando “inútilmente” o que se aburran sin hacer cosas productivas. Un escenario donde el miedo viene ganando y en el camino de hacer frente a la inseguridad, la niñez es privada de la que debería ser su ocupación principal que es la de jugar en libertad.

Ciertamente no se puede dejar de lado otra realidad, aquella donde niñas y niños enfrentan situaciones muy complejas, niños que trabajan, que se hacen cargo de los hermanos menores, que experimentan un nivel de abandono y que desde otra perspectiva, su derecho a la ciudad, al tiempo libre, al esparcimiento y al juego tampoco son respetados. Pero volvamos a los 90's. La atención de las administraciones y de las investigaciones de aquellos años iniciaba a centrarse en los asuntos ambientales y en la relación entre el entorno urbano, la niñez y la participación. En una publicación sobre infancia y ambien-

te urbano, Anna Baldoni nos recuerda que entre las varias consideraciones del grupo de activistas y planificadores reunidos en Nueva York en febrero del 1996 por encargo de UNICEF y HABITAT se lee:

“Es esencial que todos los niños tengan un ambiente sano, seguro y protegido donde poder socializar, jugar, participar y conocer el mundo natural y social desarrollando su sentido de pertinencia.” (BALDONI Anna 2005)

El Proyecto “La Ciudad de los niños” intenta hacer frente a la problemática de la ciudad moderna construida o reconstruida (en el caso de las ciudades europeas de la post guerra) a decir de Tonucci, en beneficio de un solo tipo de ciudadano: hombre, adulto, trabajador y conductor de automóvil sin atender a una serie de categorías ciudadanas menos fuertes como las mujeres, los discapacitados, los ancianos y ciertamente los niños (TONUCCI Francesco 2015).

Se trata de un Proyecto político que busca un cambio real y propone una nueva filosofía de gobierno que articule los esfuerzos de las diferentes áreas de la gestión municipal. Una apuesta obligatoriamente transversal que se coloca al centro del plan de gobierno, en la certeza que tener a la infancia como referente de las decisiones implica una verdadera política inclusiva que efectivamente se preocupa por el bienestar de todos.

No se trata de una visión nostálgica de la ciudad. Tampoco de atender a un mandato legal, a una preocupación por la seguridad o el ambiente, se trata de responder a una urgencia de cambiar de ruta, un cambio de perspectiva y de prioridades que ponga a los niños en un lugar protagónico y garantice el derecho de todas las personas a la ciudad. Los adultos nos olvidamos de ser niños. To-

nucci insiste en esta afirmación y con ello subraya que el gobierno de nuestras ciudades suele tener profesionales, políticos y técnicos competentes pero que todos ellos tienen “el defecto” de ser adultos y por tanto no son capaces de defender los sentimientos, deseos y necesidades reales de las niñas y los niños. Por ello, como veremos a continuación, la primera propuesta del Proyecto tiene que ver con la escucha de la infancia.

A. La Participación: Un Consejo de Niños para ayudar al alcalde a gobernar para todos.

El artículo 12 de la Convención ONU de los Derechos de la Infancia² nos dice que las niñas y los niños tienen derecho a opinar en todos los asuntos que los afecten y ciertamente, sobre su vida en la ciudad, ellos tienen mucho que decir. El Proyecto busca crear democráticamente un espacio de participación de la niñez porque los adultos necesitan escuchar esa diversidad que caracteriza el pensamiento infantil, aquellos elementos sorprendentes que traen los niños. La habilidad de escuchar a los niños a la que Francesco, parafraseando a Gianni Rodari, llama “tener una oreja verde” es una competencia fina y compleja para la cual hay que prepararse mucho³.

No es posible en el presente artículo entrar a detallar a profundidad cada una de las propuestas de “La Ciudad de las niñas y los niños” pero es importante señalar que el Consejo de Niños se conforma por sorteo, posee el mismo número de niños y niñas de la escuela primaria, que normalmente son de 4to y 5to grado. No hay más requisitos que el ser niños pues esa es la categoría ciudadana

que representan y el aporte diverso que los consejeros llevan a la política. Los Consejos son espacios de creación, de comunicación, donde entran en juego múltiples lenguajes que facilitan la expresión, la comunicación, la elaboración de propuestas, para construir proyectos colectivos donde no se vota porque se busca construir el consenso. Una forma estupenda y única de hacer política que está lejos de los espacios de participación que contemplan niños candidatos, campañas electorales, mejores alumnos invitados a ser consejeros, entre otras prácticas rigurosamente pensadas por adultos bajo estereotipos de la política adulta⁴.

Otra propuesta de participación muy interesante que promueve el Proyecto es el *Diseño de la Ciudad con la participación de los niños*. Con esta propuesta se busca que los arquitectos, urbanistas y planificadores escuchen a la niñez para elaborar con sus ideas y sugerencias, los proyectos de la ciudad. No se trata de enseñar a los niños sobre arquitectura, ponerles casquitos o preguntarles de manera lineal “¿qué piensan ustedes que deberíamos poner en esta plaza?”.

Una vez más, será sustancial un manejo metodológico adecuado en relación con la escucha. Saber escuchar pasa por saber preguntar, por querer llegar al pensamiento infantil profundo y con ello alejarnos de los estereotipos que con frecuencia logran que los niños respondan exactamente lo que creen que los adultos esperamos escuchar para así agradarnos⁵.

No quisiera cerrar la propuesta de Participación de los niños sin hablar de las que en nuestras redes llamamos las experiencias de innovación y que nos han llevado en los

² Convención ONU Derechos del Niño 1989

³ Desde el año 2019 El Proyecto Internacional “La Ciudad de las niñas y los niños” con la Provincia Argentina del Neuquén y la Universidad del Comahue lanzan la primera diplomatura de formación para coordinadores del Proyecto, facilitando el desarrollo de capacidades para la escucha de la niñez desde la filosofía y metodología de Francesco Tonucci.

⁴ Se puede ampliar la información leyendo el Manual del Consejo de los niños (Tonucci et al 2011)

⁵ Se puede ampliar la información leyendo el Manual de Diseño Participativo con niños (Berlingardi et al 2018)

últimos años a tener Consejos de niños en Museos, en Bibliotecas, en Reservas Naturales, en Zoológicos, en Jardines Botánicos, en Clubes Deportivos, en un Canal de Televisión y en Escuelas inclusive del nivel inicial. Todos lugares donde los niños pueden perfectamente opinar y elaborar propuestas para mejorar la administración y los servicios de aquellos lugares donde ellos mismos, otros niños o sus familiares y vecinos son usuarios. Junto con estas importantes experiencias cabe destacar algunos espacios de participación extraordinarios que se vienen desarrollando en el marco de “La Ciudad de las niñas y los niños” en Argentina, Brasil y Perú que son los Consejos de niños en Hospitales Pediátricos y en los Hogares o Albergues de Niños donde, a partir de las primeras informaciones que tenemos, podemos afirmar que la escucha y la participación tienen un rol precioso en la vida cotidiana de niños que lamentablemente día a día afrontan realidades duras y complejas.

34

B. La Autonomía de movimiento: “A la escuela vamos solos, o mejor con los amigos”

La visión tradicional de la infancia donde el niño va protegido, tutelado y considerado “proyecto futuro” marca un estilo de crianza, de educación, de docencia, pero también una pobre visión de la relación niñez y ciudad, donde la conclusión más dramática es la ausencia de la niñez en el espacio público. Es tan raro ver a niñas y niños jugando en las plazas y las veredas sin supervisión, así como transitando autónomamente por las calles para ir a su escuela caminando o realizar un simple mandado y desplazándose libremente por su barrio. A esto se suma la percepción elevada de inseguridad, el temor a los accidentes de auto y el poco espacio para el encuentro y el disfrute que la primacía del auto ha dejado a las personas.

Una ciudad española de nuestra red llamada Pontevedra, incluso antes de las presiones

de las agendas ambientales en los últimos años, se atrevió a realizar un cambio urbano radical devolviendo a las personas el espacio público, garantizando que la gente se mueva a pie, que los niños vuelvan a ir a la escuela andando y que jueguen tranquilamente en sus calles. Logró que los autos no puedan superar los 30 km/h, que haya menos contaminación, que las personas volvieran a las calles a vivir la ciudad y que orgullosamente en el 2022 anunciaran al mundo que cumplían 10 años sin muertes por accidentes de tránsito.

Pontevedra es un emblema y una confirmación de que “sí se puede”, pero mientras que las administraciones municipales se dirigen con valentía a transformar sus ciudades en mejores escenarios de vida para todos sus vecinos, el Proyecto propone que las ciudades, en un diálogo comprometido entre municipio, escuelas, comerciantes, padres de familia y organizaciones, promuevan el movimiento autónomo de los niños en su trayecto casa-escuela-casa. La propuesta prevé que los niños y niñas salgan de casa, se encuentren con sus amigos, que accedan a puntos de encuentro y caminen a sus escuelas llegando cada mañana a clases después de haber interactuado con otros niños, jugado, percibido su ambiente, recogido alguna cosa por el camino, tal vez imaginado dónde o a qué jugar durante el camino de regreso o apreciado algo que normalmente no logra ver estando en el colectivo o el vehículo de sus padres.

Si bien la ganancia en términos de ejercicio físico es notable, desde el punto de vista de Tonucci hay una ganancia importantísima que está vinculada a la construcción de la autonomía. Por ello no basta con hacer caminar a los niños en sistemas de recojo como el Pedibus. Necesitamos promover la autonomía de movimiento de los niños y dejarlos

ir a la escuela solos o mejor juntos, con los amigos, es un pretexto genial para iniciar esta práctica⁶.

Una gran ventaja que trae consigo esta propuesta es la de involucrar a diversos actores (vecinos, escuelas, comerciantes, vigilantes, jubilados, etc.)⁷, reconstruyendo el sentido del vecindario y logrando una ciudadanía que cuida de sus niños, que se pone a su servicio si es que lo necesitan. Pero Tonucci señala que esta propuesta debería ser sólo el preludio de la emancipación de las niñas y los niños quienes, ciertamente, necesitan y merecen salir a las calles de su ciudad a jugar libremente, con algunas reglas y recomendaciones establecidas en cada hogar, pero con el respaldo de la confianza de los adultos⁸.

“Para volverse grandes de manera adecuada necesitan salir de casa solos, buscar amigos que no sean necesariamente sus compañeros de clase o los hijos de los amigos de sus padres, y jugar con ellos explorando el ambiente, descubriendo cosas nuevas, superando obstáculos y enfrentando riesgos” (TONUCCI Francesco 2019)

C. El Juego Libre de los niños en el espacio público

En agosto del 2022 participamos de un interesante conversatorio sobre el tiempo libre de los niños organizado por la Escuela Aire

6 La ciudad española de Huesca, que destaca por su trabajo y compromiso con las ideas de Francesco Tonucci, con el ánimo de bajar eventuales resistencias de los padres y madres decidió emplear como nombre de la propuesta “A la escuela vamos juntos” subrayando que, en realidad, los niños que van andando al cole, van acompañados de muchos otros niños.

7 La red de comerciantes es una iniciativa del Proyecto que favorece la organización de comercios amigos de los niños que ofrecen su disponibilidad por alguna eventual necesidad de los niños en su transitar por la ciudad. En las vitrinas de las tiendas se exhibe una pegatina que los niños saben identificar y se sienten libres de ingresar a pedir el baño, un vaso de agua una llamada o un curita si fuera necesario.

8 Se puede ampliar la información leyendo el Manual de “A la escuela vamos solos” (Tonucci e Natalini 2018)

Libre de la Plata en Argentina. Desde la pediatría, la educación y la psicología infantil se buscaba reflexionar sobre las implicancias que podría tener la ausencia de juego libre en la Infancia.

¿Qué perfil socio emocional construirán aquellos niños que no han sido beneficiarios de la confianza de sus padres para poder salir de casa solos, que no han podido nunca arriesgar, que no se encontraron jamás ante la disyuntiva de transgredir una regla, tomar una decisión y asumir con responsabilidad las consecuencias? ¿Qué pasará con los niños que no pelean ni amistan con otros niños, que no recrean reglas para variar un juego, que no viven metáforas, que no adjudican con fantasía simbolismo a un espacio cualquiera para que sea su mejor escenario de juego?

El artículo 31 de la Convención ONU de los Derechos de la Infancia⁹ nos obliga a garantizar el derecho al juego, al tiempo libre, al esparcimiento y el descanso. Sin embargo, en los tiempos actuales donde las pantallas conquistan la atención de grandes y chicos, donde se vive con la obsesión de que todo lo que hacemos es inversión y debe implicar un beneficio y donde la percepción de inseguridad, el miedo y los estereotipos del ser “buen padre o madre” dominan la realidad de la vida de los niños, el juego queda relegado a una actividad generalmente propuesta, conducida, animada o controlada por el mundo adulto. Los niños “juegan para”: para potenciar el desarrollo de su inteligencia, para mejorar sus habilidades sociales, para mejorar la concentración, para su mejor autocontrol, etc. Lejos quedó el placer de jugar por jugar.

Hemos dejado que la escuela se ocupe del juego. Hemos llenado la agenda de los niños

9 Convención ONU Derechos del Niño UNICEF 1989

de múltiples actividades para que “no pierdan tiempo” y que, en cambio, empiecen a acumular puntaje en su curriculum desde la edad de su educación infantil. Hemos considerado a priori que las calles del internet son más seguras que las calles del barrio y por eso dejamos que los niños usen su tiempo libre conectados a sus dispositivos electrónicos para que puedan “Jugar en línea”.

Por otro lado, los municipios, respondiendo a los temores de las familias, decidieron construir recintos cerrados llamados “parques de juego”. Espacios a menudo cercados, planos y con bancas para los cuidadores que facilitan el control y donde los niños encuentran normalmente los famosos columpios y toboganes.

36 Llevamos a los niños a esos espacios cotidianamente a repetir las mismas actividades psicomotrices una y otra vez. Los chicos esperan su turno y luego se balancean, trepan, se resbalan y poco después se sientan en las bancas en una clara declaración de hastío. Ante ciudades llenas de tráfico y contaminación que no invitan al paseo a pie o en bicicleta, los adultos inventamos los gimnasios como lugar asignado para ir a hacer actividad física e igualmente hemos inventado “parquecitos de actividad motora” para que los niños se distraigan, quemen energía y donde podamos estar alertas de que no se hagan daño, no se ensucien, no se peleen, no hablen con desconocidos, etc.

“Los niños necesitan un espacio que sepa acompañar su desarrollo, que sepa ofrecer experiencias nuevas, nuevos descubrimientos, nuevas riquezas. Un espacio público frecuentado por otras personas. A los niños para crecer y jugar les hace falta la ciudad”. (TONUCCI Francesco 2012)

Una invitación a reconstruir nuestras ciudades buscando el bienestar para todos, pero no un bienestar comprendido como la incorporación de indicadores de riqueza, sino un bienestar que tiene que ver con la posibilidad de vivir experiencias placenteras, con sentirse a gusto con uno mismo, con los demás, con el entorno, con el futuro previsible pero también con el presente. (CORTINA Adela 2013)

El Proyecto “La Ciudad de las niñas y los niños” tiene desde sus inicios una apuesta radical por el juego libre. El juego en la calle, en la plaza, en la vereda, en la entrada de una casa, en la escalera o en el patio. Ese juego que requiere de intimidad, de complicidad y que posibilita el diálogo con uno mismo y con otros niños donde finalmente los niños experimentan un tiempo sin adultos.

Es probablemente la propuesta de “la Ciudad de las niñas y los niños” que más descomponen a los administradores cuando les presentamos el Proyecto y sustentamos las ideas de Tonucci. Sin embargo, una vez dentro el Proyecto, es la propuesta que más pone en evidencia la voluntad política por el cambio que tiene un alcalde de nuestra red. Devolver la ciudad y preocuparse por el juego libre de sus ciudadanos niños, coloca al alcalde en la posición de orquestar desde el municipio un concierto de voluntades, de trabajo con vecinos, con colectivos de padres y madres, con escuelas, con pediatras, con negociantes, con urbanistas y planificadores.

Tres ejemplos importantes en nuestra red respecto al Juego Libre:

La ciudad brasileña de Jundiaí en Sao Paulo ofrece a sus vecinos la posibilidad de solicitar las calles para jugar. Si el 75% de los vecinos está de acuerdo, el municipio delega a un vecino a cerrar la calle al tránsito vehi-

cular, colocando caballetes al ingreso y a la salida de la calle. El resultado de las “Ruas para Bricar” es impresionante. Vecinas y vecinos con sus sillas conversando entre ellos, niños en bicicleta o jugando a la pelota o a lo que más les interesa y les apetece jugar en ese momento. Un vecindario que ocupa su calle y disfruta del encuentro.

La ciudad española de Burjassot en la Comunidad Valenciana, como muchas ciudades modernas tenía hasta hace no mucho, carteles que prohibían el juego libre de los niños. Por voluntad de su alcalde y la junta de gobierno, reguladas las ordenanzas que interferían con el derecho al juego de los niños, fueron removidos todos los carteles prohibicionistas, y reemplazados por carteles que en cambio invitan a la niñez a jugar, recordando el artículo 31 de la Convención ONU de los Derechos de la Infancia.

El Salir a Jugar de la Red Argentina. Después de la pandemia y gracias a la petición que lanzó Francesco Tonucci solicitando a los alcaldes de regalar la ciudad a los niños por un día, dejándola libre de tráfico y contaminación como cuando se vivía el confinamiento obligatorio, la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia (SENAF-Argentina), la Federación Argentina de Municipios y nuestra Red Argentina “La Ciudad de las niñas y los niños” lanzaron la iniciativa “Salir a Jugar” que fue acogida por 200 ciudades del territorio argentino. Actualmente en diferentes ciudades de nuestra red, Salir a Jugar es una práctica que se realiza periódicamente intentando se vaya instalando progresivamente la necesidad de que la niñez vuelva a ocupar libremente el espacio público para el juego.

Recurriendo al *principio de lo inconcebible* del que habla Morin al plantear sus principios sobre la esperanza en la desesperanza (Mo-

rin Edgar 2003), “La Ciudad de las niñas y los niños” precisa del entendimiento de que todas las transformaciones fueron impensables antes de que sucedieran, pero también del reconocimiento de la urgencia, pues los niños son niños una vez y durante poco tiempo.

Toda transformación requiere de un horizonte, de una visión, de la lectura de la propia realidad para construir comprometidamente el cambio, pero creemos también que la experiencia y la formación son clave y por ello avanzamos en comunidad tejiendo redes, buscando sinergias, generando experiencia y conocimiento desde el territorio y con los gobiernos.

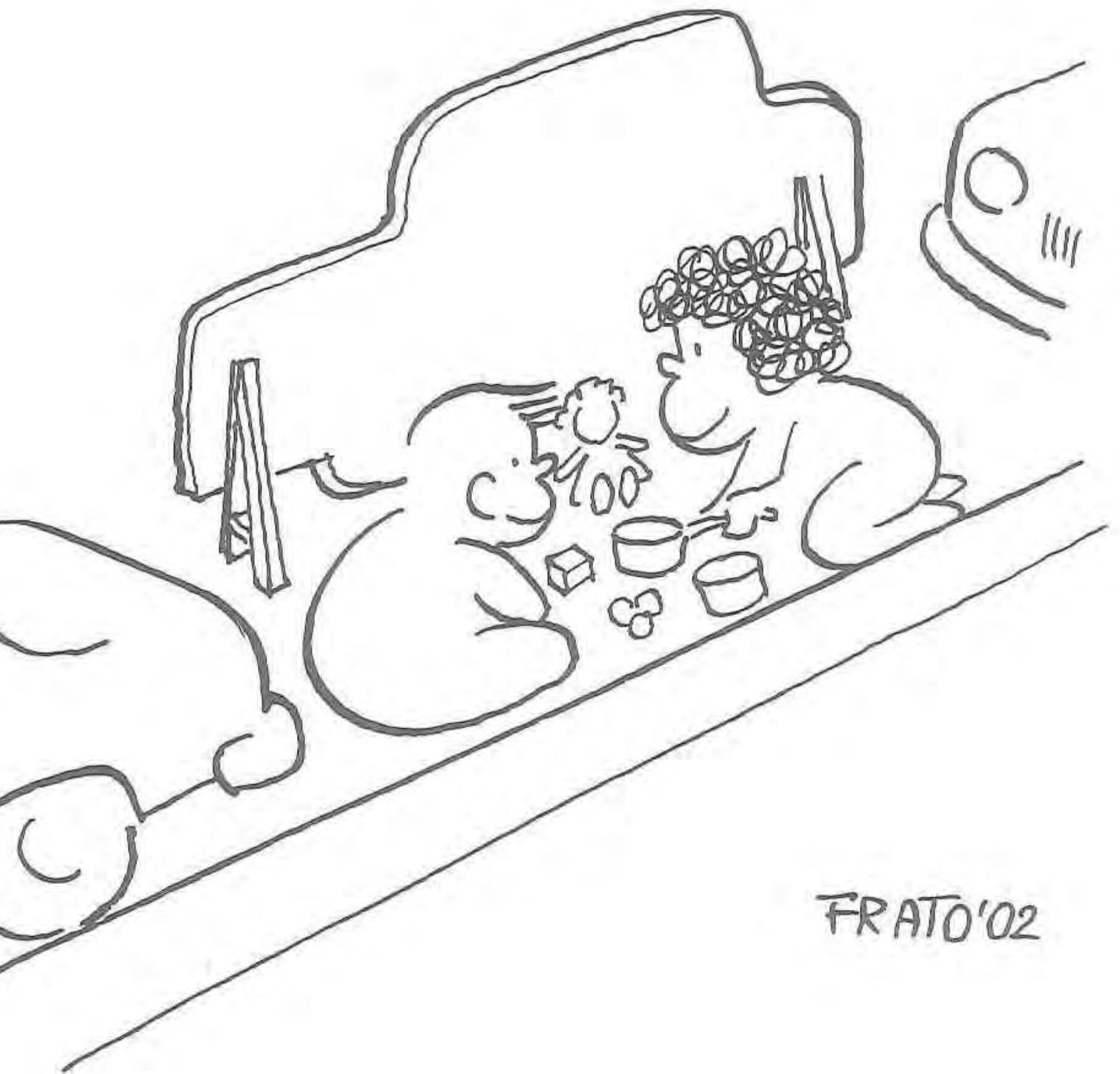
Una última reflexión. El cambio al que apunta “La Ciudad de las niñas y los niños” va más allá de sus propias propuestas las mismas que a menudo son ampliadas y diversificadas por los propios actores, pero siempre en coherencia con una fuerte identidad con la visión, metodología y fines que señala Francesco Tonucci. En ese sentido es fundamental la investigación sobre las transformaciones que produce el Proyecto y la apertura e interés de la Universidad para abrazar los contenidos y la filosofía Tonucci en el debate académico¹⁰.

37

¹⁰ La Red internacional cuenta con la adhesión de universidades de España y América latina que estudian los procesos de cambio y fungen de garantes del Proyecto en sus ciudades.

Referencias Bibliográficas

- BERLINGARDI Chiara et alt:” Il manuale di Progettazione partecipata con i bambini e le bambine” pp162. Zeroseiup 2018
- BERTOLINI Stefania: Nuovi Educatori ambientali, pp. 256 Regione Emilia-Romagna, aprile 2005
- CORTINA Adela: “La Ética” pp 180 PAIDÓS 2013
- MORIN Edgar, Emilio ROGER, Raúl MOTTA: “Educar en la era planetaria” pp 140 GEDISA 2006
- ONU Convención Derechos del Niño UNICEF Comité Español <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>
- TONUCCI Francesco e Pia NATALINI: “A scuola Ci andiamo da soli” pp. 220 Zeroseiup 2019
- TONUCCI Francesco. PRISCO Antonella, RENZI Daniela: “El Consejo de los niños” pp. 226 Losada 2025
- TONUCCI Francesco: “La Città dei bambini” Un modo nuovo di pensare la città pp. 258 Zeroseiup 2015
- TONUCCI Francesco: “La Soledad del niño”, pp. 176 Edit. Losada 2010
- TONUCCI Francesco: “Peligro niños” Apuntes de Educación 1194-2007 pp 153 GRAÓ 2012





Desafíos de las políticas públicas de primera infancia en América Latina

Por Constanza Liliana Alarcón Párraga
y Doris Andrea Suárez Pérez

1. Introducción

En las últimas dos décadas países de América Latina y el Caribe como: Chile, Colombia, Uruguay, México, República Dominicana se han destacado por su compromiso con el desarrollo de la primera infancia, así como con el desarrollo del capital humano y social de la región. A pesar de los avances obtenidos aún en las familias, niños y niñas se siguen encontrando barreras para acceder a servicios de salud, agua, educación y protección (UNICEF, 2020). Esto sin mencionar los efectos causados por la pandemia del Covid 19, que profundizaron la inequidad en los contextos rurales y en comunidades étnicas; así como la situación de la primera infancia, en tanto se limitaron sus interacciones y experiencias.

La región ha hecho una movilización en los campos académico, técnico y político, para asegurar los cambios en las concepciones de infancia y desarrollo, en los modelos de atención y en el rol de los adultos, así como en la forma de gestionar las políticas públicas. Estas acciones buscan adicionalmente ratificar el compromiso de proveer en el inmediato las condiciones necesarias para el desarrollo pleno de las niñas y los niños y avanzar en la consolidación de un mecanismo que garantice, bajo una visión de mediano y largo plazo un avance progresivo y sos-

tenido de la atención independientemente de los cambios administrativos y políticos.

Este artículo se orienta a motivar el análisis de la situación de la primera infancia en la región y la identificación de los desafíos que en términos de política hay que resolver para ratificar y renovar el compromiso con el desarrollo integral y bienestar de las niñas y los niños, desde una perspectiva de Protección Integral.

2. Importancia de la primera infancia

La primera infancia es una ventana de oportunidad para el desarrollo personal y de la sociedad, esto ha hecho que muchas miradas y esfuerzos se concentren en este ciclo de vida. La evidencia científica se ha encargado de demostrar que en esta etapa el desarrollo cognitivo, del lenguaje, físico, emocional y social se dan de manera acelerada, de allí la importancia de contar con unas condiciones sociales, materiales y financieras que favorezcan ofrecer una oferta social, educativa, de salud, de protección y nutrición de calidad que catalice este proceso y redunde en la generación de capital social para el presente y el largo plazo. Desde la neurociencia, la pedagogía y la psicología se ha determinado que es en los primeros años que ocurre la mayor cantidad de conexiones neuronales y que para que las sinapsis ocurran de manera exponencial y se establezcan las redes neuronales, se requiere contar con “buenos vínculos afectivos” (Reichert 2014).

41

Con sus investigaciones en economía, el premio Nobel, James Heckman no solo pone en evidencia los efectos, en la persona y sociedad, de una educación de calidad desde la primera infancia, sino que recomienda la inversión y el apoyo integral a las familias de manera que estas puedan ofrecer un entorno seguro y enriquecedor para el desarrollo a los niños desde los primeros años. El profesor Heckman (2021) plantea que los programas ofrecidos son más eficaces cuando se vincula de manera directa a las familias. Las familias pasan de ser beneficiarios de una intervención a ser protagonistas que potencian sus habilidades parentales y entablan interacciones cotidianas que nutren la experiencia de niñas y niños.

Es indudable que las experiencias que se viven en la primera infancia son determinantes para la arquitectura cerebral, no solo en términos de desarrollo cognitivo, sino como cimientos para la salud, la autoestima, la nutrición, la convivencia y la autorregulación. El profesor de pediatría y neurociencia de la Facultad de medicina y educación de Harvard, Charles Nelson (2020) expresó que si las situaciones adversas como negligencia de los cuidadores principales, exposición a eventos traumáticos, maltrato físico, emocional o abuso sexual, o de orden biológico, ocurren durante un período crítico del desarrollo del cerebro, es probable que los efectos negativos sean para toda la vida.

Lo anterior nos lleva a plantear la relevancia de poner en el centro de las políticas públicas de primera infancia ya no solo a las niñas y los niños, sino a sus familias y comunidad como protagonistas del proceso de desarrollo. Los programas y estrategias deberían entonces, enfocarse a promover el bienestar integral de niñas, niños y sus familias, en los que se favorezca la construcción de vínculos seguros y la generación de entornos protec-

tores y estimulantes que generen mayor impacto en el desarrollo humano y colectivo de los países.

3. Situación de los niños y niñas en América latina

A pesar de los avances y concreciones en materia de política pública dirigida al desarrollo y atención integral de la primera infancia, aún América Latina sigue en deuda con la primera infancia, lo muestran cifras presentadas por la UNESCO en 2020: las iniciativas, programas y políticas se han desacelerado en la última década. Lo anterior sumado a las brechas que se profundizaron durante la pandemia causada por el COVID 19, genera una alerta para que los tomadores de decisiones incluyan, dentro de sus planes de gobierno, acciones efectivas dirigidas a retomar el ritmo de los avances.

En el 2020, América Latina contaba con alrededor de 188 millones de niñas, niños y adolescentes, de los cuales casi 90 millones están entre 0 y 8 años. Datos de UNICEF y otros organismos internacionales¹, indican que 3,6 millones de niños entre de 3 y 4 años no tenían un desarrollo adecuado para su edad, y quienes estaban en mayor riesgo eran aquellos que pertenecían a hogares con menores ingresos y con madres con un bajo nivel educativo.

Como consecuencia de las condiciones precarias, se encuentra, que 1 de cada 20 niñas y niños entre 0 y 5 años es dejado al cuidado de un niño menor de 10 años. Esta realidad aumenta la vulnerabilidad y profundiza las brechas de inequidad; quienes reciben educación inicial tienen dos veces más de pro-

¹ Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2020. Plegable Unicef elaborado con Publicaciones y datos oficiales UNICEF, Banco Mundial, UNESCO, CEPAL y otras organizaciones de naciones unidas, octubre de 2020.

babilidad de tener un adecuado desarrollo y un mayor éxito en la trayectoria educativa que quienes no acceden.

Si bien se observa una reducción en las muertes en menores de 5 años en un 73,1% durante las últimas 3 décadas, para 2018, un niño menor de 5 años moría cada tres minutos en la región y el 55% de estas muertes sucedía en los primeros 28 días de vida. Adicionalmente 4.8 millones de niños y niñas menores de 5 años sufrían desnutrición crónica y 4 millones en el mismo rango de edad tenían sobrepeso. También se encontró que solo 2 de cada 5 niñas y niños de 0 a 5 meses recibía lactancia materna exclusiva.

En lo relacionado con la gestación, hubo 63 nacimientos por 1000 de adolescentes entre 15 y 19 años y el 74% de las mujeres morían cada año por causas relacionadas con la maternidad (muertes maternas por cada 100.000 nacimientos). El nacimiento de 3 millones de niñas y niños menores de 5 años no había sido registrado.

Las evidencias y los datos sobre la situación de los niños y las niñas muestran las brechas existentes y el camino por recorrer en términos de políticas públicas dirigidas a la primera infancia. Es necesario avanzar no solo en su consolidación e implementación sino en el monitoreo de los procesos y en la medición de los avances y resultados, de manera que se puedan encausar las acciones oportunamente y lograr el impacto esperado.

4. Avances en el desarrollo de las políticas públicas para la primera infancia

En revisión realizada a 19 países de la región de América Latina y el Caribe² sobre los avan-

² Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

ces en sus políticas y programas dirigidos a la primera infancia, se encontraron resultados heterogéneos en los siguientes aspectos: marco normativo, instancias de coordinación, desarrollos técnicos, implementación de la atención y articulación intersectorial.

En lo normativo, 17 de los países analizados han emitido legislación específica para la garantía de derechos y protección de la infancia y adolescencia; todos cuentan con instrumentos normativos sectoriales para abordar los asuntos de infancia; ocho de estos³ han adelantado un desarrollo normativo específico e intersectorial para los asuntos de la primera infancia. Esto empieza a marcar una tendencia hacia el robustecimiento de los marcos normativos y políticos para la sostenibilidad y continuidad de sus apuestas.

En cuanto a la implementación, los casos de Chile, Uruguay y El Salvador, a pesar de no tener un desarrollo normativo particular para primera infancia han logrado un avance en el desarrollo de estructuras de atención a esta población, fundamentadas en estrategias, planes, y desarrollos técnicos que hacen la diferencia en la calidad del abordaje de la garantía de los derechos de los niños a través de sus programas y servicios.

En los países que cuentan con políticas de Estado, se evidencia el desarrollo de instrumentos normativos de carácter intersectorial orientados al desarrollo integral, novedosos en términos de esquemas de trabajo que vinculan a las entidades de gobierno responsables de la garantía efectiva de los derechos de los niños a nivel técnico, presupuestal y programático. Esto facilita la llegada coordinada a los territorios, el desarrollo de un marco técnico compartido, la estructuración de sistemas de seguimiento nominal y la ge-

³ Argentina, Brasil, Colombia, Honduras, México, Panamá, Perú y República Dominicana.

neración sistemática de evidencias para la toma de decisiones informadas.

Un ejemplo de este desarrollo es el caso de Colombia, donde se estableció inicialmente una instancia intersectorial de orden supra: la Comisión Intersectorial para la atención integral de la primera infancia CIPI, desde la cual se lideró la fundamentación de las bases técnicas, políticas y de gestión de lo que se denominó la Estrategia de Cero a Siempre (2011) y posteriormente con el concurso de la sociedad civil, la academia, el sector privado, las entidades de gobierno y las bancadas políticas se elevó a Política de Estado (2016). Esta conquista ha tenido como correlato un proceso sostenido de avance en la arquitectura institucional, la consolidación de su Sistema de Seguimiento Nominal (primera cohorte de seguimiento 2015), los desarrollos técnicos y la transformación de las comprensiones sobre las niñas y niños en primera infancia como sujetos de derecho.

44

Los avances que logra cada país, abre el camino para reafirmar el trabajo por la garantía de los derechos de las niñas y niños en primera infancia, en los que cada vez más las sociedades han dejado de ubicar estos asuntos a la buena voluntad de los mandatarios y sus equipos, o centrarse en la vulneraciones de derechos o el cierre de brechas, y se han movido hacia apuestas más estratégicas de largo aliento que materialicen en la corta ventana de oportunidad de la primera infancia lo que se requiere para el desarrollo integral desde el inicio de la vida.

5. Desafíos

Si bien se reconocen los pasos que ha dado América Latina en la formulación e implementación de políticas públicas orientadas a asegurar el desarrollo de niñas y niños en

primera infancia, existen aún retos como:

- *Universalización de la atención*, es necesario que las políticas tiendan a eliminar las barreras de acceso a los servicios de atención en niños y niñas, no solo en educación, sino también en salud, cultura, registro civil, recreación, nutrición, entre otros. Esto determina un impacto en la cobertura y exige el diseño de modalidades de atención diversificadas que respondan a las necesidades familiares y se adapten a las características de los territorios, como es el caso de zonas rurales y rurales dispersas. Universalizar la atención marca el horizonte de sentido de la política, es comprensible que los países de América Latina avancen definiendo criterios de priorización acorde con las condiciones y situaciones propias de cada país para priorizar la inversión.

- *Definición de una visión compartida* de país y región sobre la importancia de la primera infancia y su desarrollo, para motivar un cambio de paradigma sobre la gestión de políticas en materia de primera infancia y la forma cómo los adultos se relacionan con las niñas y los niños. Esto significa construir acuerdos legítimos, comprensivos y sostenibles a nivel nacional y entre actores estratégicos sobre cuáles son las premisas que orientan cualquier tipo de intervención que se lleve a cabo para promover el desarrollo integral en estos primeros años. Se requiere materializar los mandatos de la Protección Integral en propuestas de política pública contextualizadas, pertinentes y acorde a las condiciones de cada país de la región.

- *Articulación intersectorial* que conlleva a la revisión y adaptación de la arquitec-

tura institucional a nivel nacional y local que facilite la coordinación de acciones y actores para hacer eficiente los programas y servicios, impulsando esquemas de trabajo en los que maximicen los recursos financieros, humanos y materiales, al tiempo que se delimitan competencias y se asignan responsabilidades según el sector y su misionalidad. Contar con una instancia que lidere con capacidad de gobernanza, credibilidad y convocatoria ha mostrado que es importante para concretar la implementación de acciones.

- *Puesta en marcha de sistemas de aseguramiento de la calidad* de los servicios brindados a la primera infancia y sus familias, en los que se establezcan las condiciones básicas y fundamentales que se deberán garantizar de forma permanente, desde la perspectiva de mejora continua; así la calidad es entendida como un proceso permanente y no como un punto de llegada; es sistémica y requiere de la sinergia entre procesos para que se vean reflejados los efectos de forma holística. Importante contar con mecanismos de monitoreo y medición de la calidad y así tomar decisiones permanentemente para su mejora.

Esta cultura de mejora continua velando por el fortalecimiento y participación de la familia y la comunidad, la formación (maestros, doctores, enfermeras, bibliotecarios, agentes culturales, etc.), la idoneidad del talento humano, condiciones laborales dignas, los ambientes pedagógicos dignos, higiénicos, seguros, basados en relaciones horizontales de respeto, empáticas, colaborativas y solidarias; así como procesos organizativos y administrativos que orientan la gestión.

- *Sistemas de seguimiento y monitoreo* que aseguren que cada niño y niña gozan de sus derechos indistintamente en el entorno o región que se encuentren, por lo cual se hacen necesarios sistemas de seguimiento nominal, lograr contar con información en tiempo real para actuar oportunamente ante cualquier vulneración o circunstancia que se presente. Además, se hace necesario contar con indicadores y mecanismos que visibilicen, por una parte, las inversiones que hacen los gobiernos para asegurar el desarrollo de la primera infancia, y por otro el avance en las metas propuestas periódicamente.

- *Evaluaciones de impacto* que contribuyan a evidenciar la efectividad de las políticas públicas para lograr así su sostenibilidad y desde la gestión de conocimiento documentar las transformaciones sociales que se logran como consecuencia de la implementación de políticas integrales.

- *Sinergias con otras políticas* que comprometa la articulación técnica, presupuestal y operativa entre programas y estrategias de primera infancia con sistemas de economía del cuidado, seguridad alimentaria, salud al hogar, acceso a vivienda, por ejemplo. Mediante lo cual se generen concurrencias en las atenciones que aseguren las condiciones para que las familias y cuidadores contribuyan en la garantía de los derechos y el desarrollo de niñas y niños.

América Latina se encuentra en un período crítico para retomar el impulso y avanzar de forma decidida hacia la configuración de políticas que aviven los pactos regionales que se han firmado y que ponen de manifiesto una

agenda que involucra tanto a los gobiernos actuales como a los futuros. Trabajos como el de Diálogo Interamericano en 2017, donde se logró movilizar a autoridades de 11 países y firmar la “*Declaración del Foro Agenda Regional para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia*”, requiere de mecanismos de seguimiento que permitan visibilizar y controlar lo que sucede en los cambios de gobierno y promover la continuidad en el compromiso de las nuevas autoridades frente a los desafíos de garantizar los derechos de los niños y favorecer su desarrollo integral.

Las generaciones actuales y futuras no pueden esperar, por eso es imperativo que como región se retome el impulso y se ubique en el centro de la gestión a niñas, niños, familias y comunidades.

Referencias:

- Center of Developing Child, Harvard University. (2007) *La Ciencia en el Desarrollo Infantil Temprano*. Serie de resúmenes breves de las presentaciones científicas realizadas en el Simposio Nacional sobre Ciencia y Política para la Primera Infancia 2007. https://harvardcenter.wpenginpowered.com/wp-content/uploads/2007/03/01_LA-CIENCIA-DEL-DESARROLLO-INFANTIL-TEMPRANO2.pdf
- Mattioli, M. (2020), *Primera Infancia, bajo la coordinación del IPEE UNESCO*, https://siteal.iiep.unesco.org/eje/primera_infancia, consultado abril 2023
- ONU, (1989) Convención Internacional de los Derechos del Niño. <https://www.un.org/es/ga/>
- Nelson, C. and Gabard-Durnam L. *Early Adversity and Critical Periods: Neurodevelopmental Consequences of Violating the Expectable Environment*. Series: Long-lasting Impact of Early-Life Stress and Adversity. Trends in Neurosciences, March 2020, Vol. 43, No. 3
- Reichert, E. (2014) *Infancia, la Edad Sagrada: años sensibles en que nacen las virtudes y los vicios humanos*. Ediciones La Llave. Argentina
- Stevens, K. (2021) The Role of Families in Human Flourishing: My Long-read Q&A with James Heckman. Recover from <https://www.aei.org/opportunity-social-mobility/the-role-of-families-in-human-flourishing-my-long-read-qa-with-james-heckman>
- The Dialogue, (2020) *Políticas de Primera Infancia en América Latina: Informe de progreso en la implementación de la agenda regional*.
- UNICEF (2020) *Niñas y niños en América Latina: Panorama 2020*. <https://www.unicef.org/lac/media/21901/file/NNAenALC2020-a-una-pagina.pdf>
- UNICEF, (2017) *La Primera Infancia Importa para cada Niño* https://www.unicef.org/media/48896/file/UNICEF_Early_Moments_Matter_for_Every_Child_SP.pdf
- Urban, M. Guevara, J. y Moss, P. (2022) *¿PISA desde la cuna? El Estudio Internacional de Aprendizaje Temprano e implicancias para América Latina*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e248362, 2022.





El principio de autonomía progresiva y la responsabilidad parental:

Aportes para el desarrollo de políticas públicas

Por Constanza Argentieri

1. Introducción

Hace algunos años distintos Estados de la región han avanzado en el desarrollo de programas de apoyo parental, y se espera que varios otros continúen esta tendencia¹. Por este motivo, resulta fundamental conocer cuáles son los estándares internacionales vigentes en materia de promoción y protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes que deben informar el desarrollo de este tipo de programas y, en particular, comprender cómo interpretar e incluir el principio de autonomía progresiva que hace más de 30 años reconoció la Convención sobre los Derechos del Niño (en adelante, CDN)².

Al respecto, cabe señalar que la entrada en vigor de este Tratado Internacional introdujo una concepción sustancialmente nueva de la niñez y provocó un cambio de paradigma tan grande que aún hoy, luego de más de 30 años de su entrada en vigencia, persisten Estados que no logran adecuar sus normas y prácticas a esta nueva mirada y abordaje de la niñez.

1 Hasta principios del año 2023, 5 países de Latinoamérica cuentan con legislaciones y programas de apoyo parentales que incorporan los estándares del derecho internacional. Así, por ejemplo, Venezuela (Ley para la Protección de las Familias, la Maternidad y la Paternidad); Chile (Nadie es Perfecto/Triple P/Chile Crece Contigo); Paraguay (Ley de Promoción del Buen trato y Crianza Positiva); Brasil (Programa Niñez Feliz); Ecuador (Plan Nacional de Prevención de la Violencia Contra la Niñez y Adolescencia y de Promoción de Parentalidades Positivas).

2 Convención sobre los Derechos del Niño. Artículo 5. Disponible en <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Una de las cuestiones que más resistencia encuentra en los contextos nacionales es, precisamente, el reconocimiento de la autonomía progresiva de niños, niñas y adolescentes y su derecho a participar en las decisiones que les afecten, en función de su edad y madurez. Esta visión jurídica viene a contrarrestar la antigua visión del niño como “propiedad” de su familia, y no como sujeto de derechos.

Las modificaciones que trajo el derecho internacional de los derechos humanos suponen mover al niño y a la niña fuera del lugar de objeto de asistencia y de control, en donde están presentes intervenciones tutelares que desconocen sus derechos y capacidades, y que no identifican las responsabilidades del Estado en la creación de las condiciones necesarias para el goce efectivo y en igualdad de condiciones de los derechos por todos los niños, niñas y adolescentes³. La CDN modificó profundamente los roles de la niñez, la adolescencia, las familias, la sociedad y el Estado.

Los alcances de la concepción sobre la autonomía progresiva son el eje central de cualquier programa de apoyo a las responsabilidades parentales que sea diseñado e implementado desde un enfoque de derechos de la niñez.

3 Comisión Interamericana de Derechos Humanos. CIDH. Hacia la garantía efectiva de los derechos de niños, niñas y adolescentes. OEA/Ser.L/V/II.166 Doc. 206/17 30 noviembre 2017. Párrafos 39 y sgtes. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/nna-garantiaderechos.pdf>

Por ese motivo, este artículo pretende hacer una interpretación armónica de los estándares internacionales que reconocen el principio de autonomía progresiva en conjunto con los derechos y obligaciones de cuidado que tienen padres, madres y personas cuidadoras a fin de poder dar algunas pautas que puedan ser útiles a la hora de pensar los programas de apoyo parental.

2. La evolución del concepto de responsabilidad parental desde una perspectiva de derechos de la niñez y la adolescencia

a. Consideraciones preliminares

50 Los niños, niñas y adolescentes han sido siempre sujetos de derechos desde una perspectiva jurídica, pero la limitación surge a partir de las normas de capacidad jurídica que limitan seriamente el ejercicio de sus derechos bajo el sistema de patria potestad, por el cual los padres, madres y/o responsables han sido quienes históricamente tuvieron el poder discrecional respecto a la toma de decisiones que impactan en su presente y su futuro.

A partir de la vigencia de la CDN y la consecuente adecuación legislativa a través de la adopción de códigos de niñez, leyes de protección integral y reformas a los códigos civiles, los Estados iniciaron un proceso de adecuación por el cual se ha intentado superar la visión de que las personas menores de 18 años son absolutamente incapaces de ejercer sus derechos por sí mismos y que son un mero sujeto pasivo recipiente de las decisiones de sus padres y/o de medidas del Estado.

Este cambio de paradigma se basa fundamentalmente en tres principios: la autonomía progresiva, el interés superior del niño y el

derecho a ser escuchado y debidamente tenido en cuenta. Vamos a detenernos exclusivamente en el primero de ellos, la autonomía progresiva.

b. Balance entre autonomía progresiva y responsabilidad parental derivada del instituto jurídico de la patria potestad.

Por definición, la autonomía se refiere a “la facultad de una persona o entidad que puede obrar según su criterio con independencia de la opinión o el deseo de otros”⁴, implicando entonces la capacidad de las personas de autogobernarse y, por tanto, de tomar decisiones respecto del propio devenir y haciéndose responsables de las consecuencias que ellas implican. Así, la autonomía progresiva se refiere al proceso mediante el cual niños y niñas, en función de la evolución de sus facultades, características personales y etapa de desarrollo, van pudiendo tomar decisiones y ejercer sus derechos de manera independiente de sus padres, madres o personas cuidadoras.

No se establece una edad fija a partir de la cual van a progresivamente ejercer sus derechos por sí mismos, sino que se evalúa el desarrollo y madurez del niño para ejercitarlos así como también se deben considerar aspectos culturales y las experiencias individuales y colectivas que configuran su trayectoria de vida.

El artículo 5 de la CDN establece que los padres, madres, miembros de la familia ampliada o de la comunidad, o cualquier persona legalmente responsable de ese niño, niña o adolescente, tiene el deber de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facul-

⁴ UNICEF. El Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez. Santiago de Chile, marzo 2022. Pág. 23. Disponible en <https://www.unicef.org/chile/media/7021/file/mod%201%20enfoque%20de%20derechos.pdf>

tades, la dirección y orientación apropiadas para que ejerzan sus derechos⁵.

Respetando este concepto, podría afirmarse que la representación legal por parte de los padres, madres y responsables debería ir disminuyendo a medida que los niños, niñas y adolescentes van adquiriendo mayor autonomía, actuando en representación legal como una forma de protección especial para aquellos niños, niñas y adolescentes que no cuentan aun con un grado de madurez o autonomía suficiente para ejercer por sí mismos sus derechos.

Al respecto, el Comité de los Derechos del Niño (órgano de supervisión de la CDN), en su Observación General Nro. 12, amplía y profundiza este concepto y nos guía en la comprensión del alcance del artículo 5 de la Convención cuando señala que "...el niño tiene derecho a recibir dirección y orientación, que tienen que compensar la falta de conocimientos, experiencia y comprensión del niño y estar en consonancia con la evolución de sus facultades, como se establece en ese artículo. Cuantas más cosas sepa, haya experimentado y comprenda el niño, más deben los padres, tutores u otras personas legalmente responsables del niño transformar la dirección y orientación en recordatorios y consejos y, más adelante, en un intercambio en pie de igualdad. Esta transformación no tendrá lugar en un punto fijo del desarrollo del niño, sino que se producirá paulatinamente a medida que se alienta al niño a aportar sus opiniones"⁶.

De esta manera, se puede evidenciar una relación directa y potencialmente conflictiva entre el principio de la autonomía progresiva

y los marcos normativos que regulan la tradicional figura jurídica de la patria potestad, leyes que en general establecen que son los padres, madres y/o tutores quienes tienen la potestad de decidir sobre los temas que afectan a sus hijos e hijas, incluyendo el tipo de educación, religión, consentimiento para acceder a servicios de salud, y disposición de bienes en caso de que existan.

Por ello, si bien pareciera que el concepto de la patria potestad contradice gran parte de lo relacionado con el principio de la autonomía progresiva, lo que el derecho internacional de los derechos humanos dispone a través de sus órganos de protección es que los padres, madres y/o tutores tienen que orientar a los niños, niñas y adolescentes para que sean ellos quienes desarrollen el ejercicio de sus derechos.

En definitiva, se trata de encontrar un equilibrio que reconozca que la definición de niñez y adolescencia abarca períodos evolutivos y de desarrollo de la persona muy diferentes y que el tratamiento legal debe reconocer esas etapas manteniendo un delicado balance entre las obligaciones y responsabilidades parentales y el reconocimiento del niño y niñas como sujeto de derecho capaz de ejercer esos derechos en forma progresiva.

c. El impacto de la aplicación del principio de autonomía progresiva en normas y políticas estatales

Esta mirada sobre la autonomía progresiva y la tradicional figura de la patria potestad implica un minucioso análisis de la normativa para que las prácticas y los marcos legales, entre ellos los programas de apoyo parentales, tengan la suficiente flexibilidad para que a medida que los niños, niñas y adolescentes cuentan con mayor capacidad de entendi-

5 Op Cit. 2.

6 Comité de los Derechos del Niño. Observación General N 12. El derecho del niño a ser escuchado. CRC/C/GC/12 20 de julio de 2009. Disponible en <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crc/general-comments>

miento acorde a su mayor madurez, cuenten con mayor autonomía progresiva para ejercer sus derechos.

Esto supone que las familias deben ir adaptándose a los cambios del desarrollo y las maneras en cómo se manifiestan en el niño o niña, con la intención de poder ayudarlos a adquirir progresivamente mayores capacidades.

Respecto al grado de desarrollo, no hay duda de que hay grandes diferencias en el grado de desarrollo físico e intelectual, en la experiencia y en la información que poseen niños, niñas y adolescentes. La capacidad de decisión de un niño o niña de 3 años no es igual que la de un adolescente de 16 años; por ello debe matizarse razonablemente el alcance de la participación y capacidad de tomar decisiones y dar consentimiento por parte de niños y niñas, con el fin de lograr la protección efectiva de su interés superior.

Al exigir que se tengan debidamente en cuenta las opiniones, en función de su edad y madurez, el artículo 12 de la CDN deja claro que la edad en sí misma no puede determinar la trascendencia de las opiniones del niño. Los niveles de comprensión no van ligados de manera uniforme a su edad biológica. Se ha demostrado en estudios que la información, la experiencia, el entorno, las expectativas sociales y culturales y el nivel de apoyo contribuyen al desarrollo de la capacidad del NNA para formarse una opinión. Por ese motivo, sus opiniones tienen que evaluarse mediante un examen caso a caso. En otras palabras, los efectos del reconocimiento normativo de la autonomía progresiva deberían impactar en la gradual capacidad de ejercer derechos y en una gradual reducción del consentimiento de los padres, madres u otros responsables legales.

El acompañamiento en el camino de la autonomía progresiva corresponde a las familias, madres, padres y representantes legales. El rol de los Estados es el de asegurar políticas, programas y asistencia apropiados para que la familia pueda asumir adecuadamente esta responsabilidad. Es decir, en la responsabilidad de que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer libremente sus derechos desde una posición informada y puedan a su vez responsabilizarse por las decisiones sobre aquellas cuestiones que afectan sus derechos.

d. Algunas de las tensiones que presenta este principio

Como fuera señalado, la autonomía progresiva se traduce en que, conforme se desarrolla la capacidad de niños y niñas para ejercer sus derechos, disminuye el rol de las personas cuidadoras que deben asumir para tomar decisiones por ellas o ellos. En ese sentido, resulta tan problemático desde el plano psicosocial negar el ejercicio de derechos cuando las personas menores de edad estarían habilitadas para hacerlo, como a la inversa, reconocerles el ejercicio de derechos cuando aún no están preparados para ello. Ambos extremos, claramente, atentan contra el principio rector en materia de derechos humanos como lo es el interés superior del niño o niña.

A su vez, la diferenciación de la noción de niño o niña (personas hasta los 12, 13 o 14 años dependiendo las legislaciones), de la de adolescente (de 13 a 18 años) que establecen varias legislaciones de la región permite habilitar el ejercicio de ciertos derechos a una categoría (los adolescentes) y no a la otra (niños y niñas). Sin embargo, como ha sido señalado, la edad constituye un elemento indicativo y no rígido para permitir o vedar

el ejercicio de derechos por parte de personas menores de edad.

Por último, mostrando algunas de las tensiones a través de situaciones concretas en el ejercicio de los derechos, por ejemplo, el cuidado del propio cuerpo pone en tensión los alcances de la tradicional figura de la patria potestad y la incapacidad jurídica de niños, niñas y adolescentes para tomar decisiones sobre su propio cuerpo. En estos casos, la autonomía progresiva de adolescentes que estén en condiciones de ejercer por sí mismos su derecho a la salud puede colisionar con las obligaciones parentales de cuidado y toma de decisión respecto de personas menores de edad.

3. Recomendaciones de órganos internacionales en materia de autonomía progresiva

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (en adelante, CIDH) ha puesto de relieve la función de cada niño, niña y adolescente como participante activo en la promoción, protección, vigilancia y exigibilidad de sus derechos, hacedor y decisor de su propia vida, a la vez que reconoce su derecho a medidas especiales para garantizar sus derechos⁷.

Específicamente, a la luz de la autonomía progresiva, la CIDH ha recomendado a los Estados adoptar como mínimo las siguientes medidas:

- el reconocimiento legal de la capacidad de acción de los niños, niñas y adolescentes;

- el establecimiento de políticas públicas orientadas al empoderamiento de los niños, niñas y adolescentes en el conocimiento y ejercicio de sus derechos;
- las políticas de apoyo a los padres y madres, cuidadores, educadores y otras personas en contacto directo con los niños, niñas y adolescentes sobre el desarrollo evolutivo y respeto a la autonomía progresiva;
- el fomento de la participación de los niños, niñas y adolescentes en los procesos normativos y en la formulación, implementación, monitoreo y evaluación de políticas y servicios destinados a ellos/ellas; y,
- la garantía del acceso directo de niños, niñas y adolescentes a servicios accesibles y adaptados a las diversas edades⁸

A su vez, este órgano ha sugerido que los Estados revisen, en consulta directa con niños, niñas y adolescentes, toda la legislación relativa a la capacidad jurídica y para el ejercicio autónomo de derechos y el acceso a servicios, a la luz del principio de la autonomía progresiva, y de modo compatible con el derecho a la protección y el principio del interés superior⁹.

En sentido similar, otros órganos internacionales de protección de derechos humanos también han señalado que “hay gran variedad en el grado de desarrollo físico e intelectual, en la experiencia y en la información que poseen quienes se hallan comprendidos en aquel concepto. Por ello debe matizarse

8 *Ibidem*. Párrafo 342.

9 *Ibidem*. Párrafo 343. También la CIDH recomendó: “La fijación de diversas edades en la legislación, u de otros medios de evaluación de la madurez para la toma de decisiones autónomas, debe considerar la prohibición de toda discriminación por motivos de género; los límites de edad u otras consideraciones que atiendan a la madurez para el ejercicio de derechos deben ser iguales para las niñas y los niños”.

7 CIDH. Hacia la garantía efectiva de los derechos de niñas, niños y adolescentes: Sistemas Nacionales de Protección OEA/Ser.L/V/II.166. Doc. 206/17. 30 noviembre 2017. Párrafo 341. Disponible en <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/nna-garantiaderechos.pdf>

razonablemente el alcance de la participación del niño en los procedimientos, con el fin de lograr la protección efectiva de su interés superior, objetivo último de la normativa del derecho internacional de los derechos humanos en este dominio”¹⁰.

Precisamente, fundado en razones psicosociales, son los adolescentes los que ostentan mayor protagonismo en consonancia con el principio de autonomía progresiva. Así también lo identificó el Comité de Derechos del Niño en la Observación General N20 en la cual señaló que “los enfoques adoptados para garantizar el ejercicio de los derechos de los adolescentes difieren significativamente de los adoptados para los niños más pequeños”¹¹.

54 Por esta razón, y conforme lo recomiendan los órganos internacionales de protección de derechos humanos, la función parental necesariamente debe modificarse al tiempo que el niño y la niña adquiere durante la adolescencia un papel cada vez más activo en el ejercicio de su capacidad electiva como, por ejemplo, en el ejercicio de la libertad de religión, acceso a la información, libertad de pensamiento y expresión, libertad de asociación, la planificación de su salud, y en el acceso a la información y a servicios relativos a la salud sexual y reproductiva, entre otros¹².

10 Corte IDH. Opinión Consultiva N° 17 Condición Jurídica y derechos humanos del niño. 28 de agosto de 2002. Disponible en https://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_17_esp.pdf

11 Comité de los Derechos del Niño Observación general núm. 20 (2016) sobre la efectividad de los derechos del niño durante la adolescencia. CRC/C/GC/20. 6 de diciembre de 2016. Párrafo 1. Disponible en <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/404/49/PDF/G1640449.pdf?OpenElement>

12 Op Cit 7. Párrafo 345. La CIDH también recomendó: “Adicionalmente, los Estados deberían adoptar todas las medidas legislativas y de otra naturaleza adecuadas para intensificar y garantizar el respeto a la privacidad de los NNA y el carácter confidencial de la información, de modo conforme a su desarrollo evolutivo, con un especial énfasis en la etapa de la adolescencia”.

4. Conclusiones

Ha sido remarcada a lo largo del artículo la importancia del respeto al principio de autonomía progresiva y su incorporación en los programas de apoyo parental para promover los cambios necesarios en los roles de las familias y de la sociedad para el ejercicio efectivo de los derechos por parte de niños, niñas y adolescentes.

La evolución que ha presentado este principio a la luz del enfoque de derechos de la niñez y adolescencia visualiza a la figura de la responsabilidad parental como una función de colaboración, orientación, acompañamiento e, incluso, contención de niños, niñas y adolescentes para que progresivamente puedan ejercer los derechos reconocidos por la Convención y las legislaciones locales. Esta mirada tiene un impacto directo en el diseño, implementación y evaluación de programas de apoyo parental, ya que, por un lado, las medidas y acciones que allí se definan deberán considerar las distintas maneras de que padres, madres y personas cuidadoras cuenten con las herramientas necesarias para promover dicha autonomía, y por el otro, las medidas deben contemplar la participación efectiva y progresiva de los propios niños, niñas y adolescentes en las decisiones que los afecten.

Asimismo, es importante recordar que no hay una edad fija para el ejercicio de la autonomía progresiva, sino que debe evaluarse el desarrollo, la madurez, los contextos culturales, los entornos sociales y las experiencias individuales y colectivas para el ejercicio de sus derechos.

En definitiva, los Estados tienen la obligación internacional de incorporar el principio de autonomía progresiva en las normas y políticas públicas que desarrollen tal y como ha

sido interpretado por los diversos órganos de protección de derechos humanos, asegurando que su reconocimiento e implementación promueva transformaciones sociales en los roles de las familias, las sociedades y el propio Estado.





ABC DE LA ECONOMÍA Y LA INFANCIA

Por Jorge Oroza

¿Desea conocer los aspectos esenciales sobre el tema de presupuestos públicos e infancia? Este documento ha sido elaborado con el objetivo de ilustrarle sobre el tema.

Desde el inicio de la pandemia COVID 19 hasta mediados del año 2023 la situación de los NNAs se ha deteriorado de manera significativa y a la par han aparecido nuevos problemas. A futuro no se espera una recuperación sustantiva en este escenario de políticas económicas recesivas, el aumento de gasto en armas y la guerra entre Rusia y Ucrania. La casi paralización de los servicios de salud primaria, el gran retroceso en la vacunación, el incremento de la pobreza y pobreza extrema, el abandono de las escuelas, el atraso en los aprendizajes, los problemas de socialización, la nueva problemática como la salud mental, la ludopatía y el desfase entre la oferta de bienes y servicios del estado ilustran el nuevo escenario.

Por ello la promoción de la mayor y mejor utilizada inversión en los NNAs cobra una gran importancia y no puede dejar de estar en la agenda de quienes trabajan por sus derechos. El presente documento busca presentar de manera resumida los principales componentes del tema de la Inversión en la Infancia (II) o Presupuestos Públicos e infancia luego de 15 años trabajando el tema. Inicialmente en Save The Children Suecia y

luego como parte de SAAS; ha sido preparado como material para el II Curso de Inversión en Infancia organizado por el IIN-OEA y SAAS.

1. El tema de la Inversión en la Infancia

El tema de la Inversión en la Infancia tiene un largo desarrollo de más de 50 años. Hay tres vías de desarrollo: a) El académico y teórico y de investigaciones con la participación de varios premios Nobel como Schultz, Heckman y Amartya K. Sen; estudios de gran importancia como el de, High/Scope Perry Preschool Project, la OIT, Taxonomía, Deboba, la OMS y la multitud de estudios de beneficio costos, prevención y alimentación y nutrición. b) Legalmente los desarrollos de la Convención de los derechos de los Niños (CDN) el año 1989, el Día del Debate del CDN el año 2,007 y la aprobación del Comentario General u Observación General N° 19 el año 2016. c) la implementación de programas, proyectos, presupuestos participativos y experiencias de participación y consultas NNAs en el tema. Ello ha dado como resultado el desarrollo y validación de los procedimientos, protocolos y sistemas de implementación de ¿cómo mejorar en la práctica la vigencia de los derechos de los NNAs? Es decir, el ¿Cómo hacerlo? Es un tema resuelto.

Hay tres aspectos que son claves para conceptualizar el tema: la tesis del Día del Debate y el acápite N° 33 del Comentario General 19 (CG 19) referido a las Obligaciones Míni-

mas y fundamentales de los Estados y la necesidad de incidir en las políticas públicas.

- “Sin recursos no hay garantía de derechos de los Niños, Niñas y adolescentes” señaló Norberto Liwsky el año 2007.
- El CG 19 señala que: “**Obligaciones Fundamentales Mínimas.** (OFM) “Los Estados parte deberán demostrar que las medidas son necesarias, razonables, proporcionadas, no discriminatorias y temporales y que los derechos que se vean afectados se restablecerán lo antes posible. También deben adoptar medidas apropiadas para que los grupos de niños afectados, así como otras personas conocedoras de la situación de esos niños, participen en el proceso de toma de decisiones relacionadas con dichas medidas. Las obligaciones fundamentales mínimas e inmediatas impuestas por los derechos de los niños no se verán comprometidas por ningún tipo de medida regresiva, ni siquiera en tiempos de crisis económica”.
- Incidir en las políticas públicas como el único camino para que el Estado se encamine a ofrecer los bienes y servicios a los NNAs como parte del Sistema Nacional de Prevención y Protección. Ello se explica por la indiferencia y/o de no presencia del tema de la II en la agenda pública y la falta de decisiones políticas en este sentido.

Los temas han sido ordenados bajo la metodología del SEEP con algunas variantes y añadidos nuestros. Se refieren a los grandes temas de Visión o Enfoques, Capacidades o Competencias, Gestión de Recursos, Relaciones internas y externas y Organización.

2. Tres temas claves a asumir en la Visión

La base para el desarrollo el tema supone cambiar la Visión y/o enfoque sobre el tema, que incluye modificar y/o ajustar en los resultados prácticos tres aspectos que no tienen costo: a) Asumir la tesis de sin recursos no hay garantía de derechos. b) Reconocer que en los últimos 50 años se han producido desarrollos teóricos, protocolos y la validez de la argumentación técnica, moral y jurídica para sustentar la II y c) La incorporación del tema de Inversión en la Infancia en sus líneas de intervención y en la agenda interna de las organizaciones que promueven los derechos de los NNAs (OPDs) y sacar las conclusiones prácticas y la creación de espacios de encuentro e intercambio.

3. Situación de los Niños, Niñas y adolescentes. NNAs

Como resultado de los problemas estructurales y los efectos de la Pandemia COVID 19 millones de NNA en el Mundo y en América Latina (AL) no tienen sus derechos humanos mínimos vigentes y los estados como garantes no han realizado los esfuerzos y destinado suficientes recursos de manera eficaz.

Los niveles de pobreza, pobreza extrema, vulneración y exclusión están ampliamente sustentados con evidencias de fuentes oficiales e internacionales. Los problemas de los NNAs no se refieren solo a la sobrevivencia, sino que incluyen a su desarrollo como personas y ciudadanos. Asimismo, los niveles de participación y “tomar en cuenta su voz” son mínimos y precarios.

4. ¿Cuál es el problema?

Está ampliamente demostrado por la academia y estudios de la mayor seriedad que sin recursos no hay garantía de derechos y los Estados no destinan en los montos y calidad disponibles. ¿Qué explica esta situación que se mantiene durante largos años?

5. Aspectos esenciales

Hay aspectos de Visión que nos parecen esenciales

- Los recursos destinados a los NNAs no solo provienen de los presupuestos públicos; sino que incluyen a los Bancos Centrales y los programas sociales e inclusive al sector privado en múltiples relaciones con el estado o solas. Como las novísimas Alianzas Público Privada o APPs. Ambos postulados están ampliamente probados validados y sustentados.
- Los espacios de encuentro regular de intercambio o coordinación entre las diferentes organizaciones público y privadas que trabajan por los derechos de los NNAs no sólo incrementan o suman los impactos a favor de los NNAs sino los potencian.
- Partimos del reconocimiento que los recursos de los Estados que destinan los estados no son suficientes. Así cuando hay recursos disponibles como mayores ingresos o ampliaciones presupuestales no se destinan recursos a la infancia y hay otras prioridades de destino. Así mismo hay que reconocer que a pesar de destinar recursos estos no se gastan completamente. (no hay capacidad de gasto).

- Por otro lado, los impactos del uso de esos recursos son pequeños o limitados sobre los NNAs. La ineficacia y corrupción limita esos impactos y no son reconocidos o abordados de manera sistemática.

- Por otro lado, en muchos países hay una ignorancia, indiferencia o postura de perfil de los decisores de políticas económicas. Así como un desconocimiento del tema y no han sido capacitados. También sino se destinan recursos suficientes para los NNAs no pasa nada o no hay consecuencias legales. Hay que reconocer un gran desconocimiento de la CDN y particularmente el CG 19 y su proceso de implementación.

- Otro aspecto importante es que las propuestas de las OPDs de pedir mayores recursos son genéricas, principistas o sólo de buenas intenciones. Ellas suponen que los decisores de políticas “traducirán” sus propuestas de políticas públicas genéricas en destino de recursos en los presupuestos públicos

- Las organizaciones, particularmente las ONGs, no han priorizado el tema de los presupuestos públicos y no destinan mayores recursos y privilegian la prestación de bienes y servicios directos a los NNAs. Muchas de ellas reconocen la importancia del tema, pero no asumen mayores cambios en sus líneas de intervención.

59

6. Los actores en la inversión en la Infancia

En este proceso de toma de decisiones y uso de los recursos para la infancia actúan diferentes actores con roles muy importantes y son los siguientes; Órgano Rector de Políticas de Infancia, Ministerio de Economía y Fi-

nanzas, Órganos ejecutivos y de prestación de servicios a los NNAs, Gobiernos Regionales, Gobiernos Locales, Poder legislativo, Poder Judicial, Contraloría de la República, Defensoría de las República, ONGs, Organismos de asistencia y cooperación internacional, Organizaciones de los NNAs, Medios de Comunicación, la Academia entre otros.

En muchos países los espacios de encuentro de estos actores no tienen una mínima coordinación e intercambio de información; este tipo de espacios no existen o no funcionan de manera regular. Ello limita las sinergias y retroalimentación y reduce de manera muy significativa los impactos.

ABC VISION

60 Partimos de la Tesis básica: “Sin recursos bien gastados no hay garantía de derechos de los NNAs”. Ello supone el introducirnos en el mundo de la macroeconomía y los presupuestos públicos para buscar que efectivamente se destinen recursos a favor de los NNAs. Complementariamente es esencial reconocer que la distribución de recursos de los presupuestos públicos es resultado de una lucha política, lobby y presión de parte de todos los actores de la sociedad. Los NNAs no tienen presencia y otros deben participar en este proceso de manera regular, sistemática y efectiva.

Por ellos es esencial presionar sobre los decisores de las políticas públicas, en especial las autoridades de los Ministerios de Economía y Finanzas y los grupos políticos en el poder. El poder y la capacidad de los órganos rectores de las políticas de infancia es casi nulo en este proceso; entre otras razones porque en muchos casos son parte de otras organizaciones y no constituyen unidades ejecutoras y el cambio permanente y

la no estabilidad de sus funcionarios es una característica.

Los programas, proyectos o acciones de defensa y promoción de los derechos de los NNAs, deben ser la base del desarrollo de políticas públicas a favor de los NNAs y el trabajo de incidencia política. Pero deben definirse previamente y en detalle el contenido de las Obligaciones mínimas fundamentales que tiene el Estado ante los NNAs. Ello incluye los detalles del caso por cada grupo de niños.

La participación y aportes de los NNAs constituyen un aspecto indispensable y se ha demostrado que aportan no sólo con su movilización social y política sino con propuestas concretas.

ABC CAPACIDADES

Historia de 50 años. Hay un periodo de 50 años de desarrollo del tema de Inversión en la Infancia, Desde Schultz con la comprobación del carácter de inversión de los recursos destinados a los NNAs, pasando por el desarrollo, la reducción de la pobreza y la justicia social, la mejora en la distribución del ingreso, los sustentados estudios de altísimo Beneficio costo de los recursos destinados a la infancia¹. Los temas se han ampliado a la concepción de “movilización de recursos” (más allá de la política fiscal) y los estudios de comparación de los beneficios o menor costo de la prevención. Y en los últimos años el desarrollo de los Presupuestos por Resultados y el desarrollo de las TICs a favor de los NNAs.

Aspectos teóricos claves. Hay un conjunto de temas o ítems que deben ser de domi-

¹ Más adelante ver la metodología VIP VIP que permite operacionalizar su participación.

nio de las OPDs en relación a la II: a) Diferenciar entre Inversión y gasto. b) Conocer el significado de los costos de prevención y de oportunidad. c) conocer el Concepto de Beneficio costo en el largo plazo. Las tasas de Beneficio/costo de la inversión en la infancia son muy altas y mayores a otros destinos de los recursos públicos d) Conocer y poder analizar la denominada Taxonomía de la Inversión en la Infancia, que no es otra cosa que la técnica de estimación de los recursos destinados a la infancia de los presupuestos públicos. e) Los temas política fiscal, costeo y diseño de planes de inversiones de política deben ser asumidos por especialistas y aliados en especial por la academia o consultores especializados.

El Arte de la incidencia política aplicada a los NNAs. En los últimos el tema de incidencia política ha sido desarrollado desde WOLA hasta Oxfam. Se trata de conocer el tema asumir las lecciones aprendidas.

Temas en desarrollo. Hay 4 temas con un alto contenido técnico que se encuentran en pleno de desarrollo y requieren su atención: a) Los impactos de las políticas económicas sobre los NNAs, (incluyendo la trata de personas y matrimonios infantiles) b) El Costeo de los planes de Infancia. c) La movilización de recursos y d) Justicialidad o litigios estratégicos.

Cada uno de ellos tienen avances teóricos o prácticos, pero aún no están culminados. El tema de los impactos de las políticas económicas fue planteado en el año 1998 por Stefan de Vylder y aún no ha sido operacionalizado con los protocolos semejantes a los estudios de impacto ambiental. El segundo tema es el costeo para lo cual se dispone del Instrumento Full desarrollado como un simulador de costeo de políticas públicas, pero aún no ha sido asumido y empaqueta-

do técnicamente por las instituciones públicas y privadas. La movilización de recursos requiere un análisis detallado y las medidas prácticas para aprovecharlos. Por ejemplo, el destino de las ampliaciones presupuestales y el destino de los recursos presupuestados y no gastados incluyendo a las OPDs públicas que trabajan por NNAs². Tema aparte es la novísima política monetaria de los Bancos Centrales.

Planificación y presupuesto. Este tema supone un conocimiento básico de economía y finanzas. Hay dos formas de enfrentar esta necesidad: tener alianzas o personal propio que se especializa en los temas y apoyan el trabajo que se realiza y tener una capacitación básica en el tema como la ofrecida por el IIN-OEA y SAAS. A nuestro entender los temas mínimos y básicos a conocer son los siguientes: a) Proceso de aprobación y seguimiento de los presupuestos públicos. b) Conocimiento de los conceptos de Beneficio/ Costo, Tasa de interés efectiva, enfoque de derechos y los detalles del CG 19.

61

ABC RECURSOS

Incluye un conjunto de preguntas que merecen respuestas precisas e inequívocas como las siguientes: **¿Cuántos recursos?, ¿De qué fuentes?, ¿Para quienes? ¿Bajo qué forma o mecanismo presupuestal?** Entre otras.

¿Cuántos recursos? Ello supone el realizar estimados, en diferentes escenarios de comportamiento económico y de la magnitud necesaria de recursos a destinar por cada derecho de los NNAs. En nuestra experiencia el asumir esta perspectiva modifica sustancialmente el sentido de las propuestas de políti-

² Solo para darnos una idea de su magnitud se estima que más del 5% de los presupuestos públicos no se ejecutan y los Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) tienen un libre albedrío de su destino.

cas públicas a favor de los NNAs. Esta labor debe ser parte del desarrollo de los Planes de Infancia y supone aplicar la metodología de Taxonomía de la Inversión real en la infancia, el costeo de los planes, la construcción de un plan de inversiones en el largo plazo, la determinación de las posibles fuentes de financiamiento y las modalidades específicas de destino como partidas presupuestales, programas, presupuestos participativos y por resultados y mediciones de Beneficio costo. Complementado con sistematizaciones y evaluaciones.

Determinar o tener una aproximación de ¿Cuántos recursos se requieren para la implementación de una política pública de gestión? es un aspecto esencial ya que enmarca tanto el esfuerzo que debe realizar el Estado como la intensidad y alcance del Plan de Incidencia Política (PIP). A modo de ilustración el proponer un incremento de las remuneraciones a los docentes o personal de salud versus un plan de atención a los NNAs en situación de calle supone montos muy diferentes. El primero supone fácilmente un incremento del 10% de todo el presupuesto destinado a la infancia, mientras que el segundo es menos del 1% de ese monto.

Esta labor de determinación de los montos de recursos necesarios o costeo debe partir de la elaboración de los Planes Nacionales de Infancia. Las ONGs han avanzado en este sentido con varias propuestas, pero si se requiere un trabajo técnico especializado³. El siguiente paso consiste construir un Plan de Inversiones de largo plazo, priorizando los programas, proyectos y presupuestos a lo largo del tiempo⁴. La siguiente tarea es determinar las fuentes de recursos para su financiamiento. También debe conocerse el

proceso de planificación, formulación y seguimiento de los presupuestos públicos. Ello permitirá cuando, a quien y que proponer en el proceso de incidencia.

¿De dónde obtener recursos? La perspectiva tradicional postula que la fuente principal son los recursos provenientes de la política fiscal: sin embargo, la experiencia de los últimos años ha mostrado que hay un número importante de recursos de otras fuentes, por ello el mismo CG 19 habla de movilización de recursos. Es decir, se va más allá de política fiscal. Los últimos 3 años han demostrado que los impuestos o la política fiscal son importantes pero que las fuentes de financiamiento son mucho más amplias. El desarrollo de políticas expansivas o Keynesianas, el uso de la política fiscal (con el criterio de no aplicación del principio de caja única, el desarrollo de los DEGs de parte de los organismos financieros internacionales y los aportes de las Alianzas Público privadas (APPs), así como los programas de responsabilidad social empresarial, los testamentos solidarios, las operaciones de canje o condonación de deuda externa y la cooperación financiera y técnica internacional son algunas de las formas de financiamiento y el desarrollo de nuevos bienes y servicios a favor de los NNAs.

Este tema supone un conocimiento técnico especializado y para ser abordado los acuerdos con expertos, asesores o la academia es un camino. Hay tres fuentes de recursos que creemos son importantes para obtener recursos cuando se argumenta la falta de recursos: Las ampliaciones o modificaciones presupuestales, el destino de los recursos presupuestados y no ejecutados en periodo anual y el uso de la Caja multipropósito que se reservan los Ministerios de economía y finanzas.

3 Para mayores detalles ver los aportes de CEPAL, UNESCO, Costo Calidad de Brasil y FULL Infancia desarrollado por SAAS.

4 Ello supone una priorización de los grupos meta de NNAs a atender a lo largo del tiempo.

¿Bajo qué forma o mecanismo presupuestal?

No se trata de destinar recursos al interior de programas y proyectos de gran alcance o cobertura. El peligro y la experiencia muestra que este grado de discrecionalidad de los funcionarios limita y reduce los recursos para los NNAs. Por ello se han desarrollado los Presupuestos por Resultados (PPR) que son multianuales y directamente vinculados a impactos sobre los derechos de los NNAs.

Eficacia, eficiencia y corrupción. Hay múltiples estudios serios que muestran que esta problemática es una realidad. Por ello debe ser asumido como una tarea el abordarlas. A modo de ejemplo señalamos los siguientes: programas que en su mismo diseño no tienen impactos sobre los NNAs y son muy costosos (vaso de leche en el Perú por más de 100 millones de dólares); La filtración, no focalización, duplicidad y no gasto de los recursos asignados. La corrupción en el uso de los recursos y su politización. Muestra de ello la ausencia de registros únicos de beneficiarios de los programas sociales y ausencia de protocolos de salida o graduación. Los montos que se liberan y se pueden obtener son muy importantes, del orden de más del 10% del total destinado.

Se puede hacer mucho sin mayores recursos.

Hay programas que no tienen mayor costo y deben ser incluidos y priorizados como en lugar de entregar alimentos ofrecer capacitación alimentaria, entrega de vouchers en lugar de alimentos físicos y la creación de espacios de intercambio.

Definir las obligaciones fundamentales mínimas y su respetivo costeo e incluirlas en los planes de inversiones. Cada país a nivel nacional, regional y local y por grupos de NNAs debe definir estas obligaciones y costearlas para la elaboración de los Planes de Infancia. El CG 19 lo establece.

Pirámide de Vulneración de derechos. Conocer la cantidad de NNAs por tipo de vulneración de derechos y la demanda aproximada o de magnitud de recursos que se requieren del Estado para ellos, nos permite construir una pirámide que oriente los planes de incidencia política y fije los resultados esperados de ese trabajo. La metodología es sencilla y fácil de aplicar: supone el disponer de una buena base de datos de la situación de los NNAs y su comparación con otros países.

Ruptura del principio de caja única. Es decir, designar directamente los recursos de los impuestos al resarcimiento y evitar la retroactividad de la vigencia de los derechos de los NNAs en particular en escenarios de crisis y emergencia.

Límites de la política fiscal y plan de financiamiento. En la mayoría de los países de AL la presión tributaria y la política regresiva son una realidad. A medida que avancen las reformas fiscales la disponibilidad para los NNAs será mayor. Sin embargo, las modalidades planteadas como el uso de los recursos presupuestales no gastados, las ampliaciones presupuestales la creación de impuestos de destino directo son algunas de las posibles fuentes. No olvidar que hay también medidas que no tienen mayor demanda de recursos.

63

ABC RELACIONES INTERNAS

La búsqueda de la vigencia de los derechos de los NNAs supone un gran esfuerzo y el aporte de muchos actores. Por ello el establecimiento de relaciones de confluencia, cooperación, intercambio, acciones conjuntas, desarrollos de nuevos protocolos y sistemas informativos y creación de bases de datos común es un aspecto esencial. Está ampliamente demostrado con estudios em-

píricos que ello no solo suma los impactos de los participantes, sino que los potencia. El estudio de la OMS para 58 países y su propuesta MIEN en el tema de salud es muestra más que suficiente para su aceptación y promoción⁵.

ABC RELACIONES EXTERNAS

Decisión de cooperar, compartir y trabajar en conjunto. Si se pretende cambios importantes, masivos y sostenibles en los derechos de los NNAs las relaciones externas con otras OPDs y los medios de comunicación es esencial. Hay una batería de argumentos, protocolos y procedimientos técnicos que permiten esas mejoras, pero el cuello de botella es la falta incidencia política conjunta de las OPDs.

Agenda y tareas a impulsar en común. Las tareas y agenda que proponemos a asumir es la siguiente.

- Crear y participar en Grupos Nacionales, regionales y locales o temáticos sobre inversión en infancia incluyendo la difusión de estudios como los realizados en la revista Una Economía para Todos. Incluyendo su capacidad de gestión en particular para atender a los NNAs migrantes
- Alianzas y socios nacionales e internacionales, periodistas y parlamentarios.
- Construir y aportar a la creación de una Base de Datos de la situación de la infancia.
- Aportar al funcionamiento del grupo de trabajo especializado encargado de la Incidencia política en el tema. Las coaliciones nacionales deben el eje de esta instancia.
- Realizar un análisis acerca del estado situacional de los niños, niñas y adolescentes cuyas familias se encuentran en condiciones de movilidad (migración), a fin de conocer el nivel de vulneración de sus derechos a la libertad personal, a la unidad familiar y al interés superior de la niñez.

Participación de NNAs. Definir las relaciones y mecanismos regulares de Participación de NNAs en el tema y promoción de sus propuestas. Un ejemplo de ello es la metodología VIP VIP.

Benchmarking. Concepto base para estas relaciones es el tener acceso a las mejores prácticas y desarrollos; ello incluye compartir los aportes propios.

5 "Una de las contribuciones de la OMS al cuidado y al desarrollo de la infancia es la estrategia para el Manejo Integrado de las Enfermedades de la Niñez (MIEN). Es un resultado de las lecciones aprendidas durante la lucha contra las enfermedades infantiles. Encontramos que en muchas de las estrategias separadas para combatir enfermedades específicas en los niños, frecuentemente se pierden oportunidades, lo que resulta en esfuerzos redundantes y a veces da consejo demasiado limitado o confuso a las madres.

El MIEN es importante porque se concentra en los niños más pequeños, desde el nacimiento hasta los cinco años, que tradicionalmente han sido los más difíciles de alcanzar. También es importante porque utiliza la infraestructura existente como punto de partida: los trabajadores locales de salud reciben capacitación y apoyo para ayudar a los niños y a los padres.

Un niño que es llevado con diarrea a una clínica será tratado de su queja, y al mismo tiempo será examinado en busca de infecciones respiratorias agudas y otras enfermedades y recibirá una evaluación nutricional. El niño será vacunado, se informará a la madre acerca de la lactancia natural y de otros aspectos de la nutrición, y sobre la importancia de colocar mosqueteros impregnados sobre las camas de niños que viven en zonas propensas a la malaria. Todo esto en una consulta integrada.

Como parte de la estrategia del MIEN, estos esfuerzos para mejorar las prácticas de los trabajadores de la salud son complementadas con mejoras en la infraestructura de la salud y con esfuerzos concentrados para cambiar las costumbres familiares y comunitarias claves.

El MIEN es una estrategia nueva, demasiado nueva para que podamos presentar datos definitivos y de gran escala sobre sus éxitos, pero el cambio ya se nota en el terreno. Uganda es uno de los 58 países en el mundo que han adoptado la estrategia del MIEN. La estrategia también enfatiza en que no debe desperdiciarse ninguna oportunidad para inmunizar al niño." HARLEM. Gro Brundtland pg. 11 y 14.

ABC ORGANIZACIÓN

Hoja de Ruta de la Incidencia Política. Un aspecto esencial es la organización y financiamiento del grupo de trabajo que realice incidencia política y desarrolle su Plan de Incidencia Política.

Tareas a asumir. A modo de resumen queremos señalar que las tareas principales a asumir son las siguientes: Cambios en la Visión. Definir esta línea de intervención. Cada proyecto debe ser revisado bajo la perspectiva de ser parte de propuestas de políticas públicas de gestión. Promover y poner en marcha el Grupo o espacio de encuentro nacional, luego regional o local. Capacitarse institucionalmente en la implementación del CG 19. Para el órgano rector impulsar el convertirse a la creación de ente ejecutor y que éste juegue un rol en la aprobación de los presupuestos de las OPDs públicas y otros programas o proyectos vinculados a la infancia. Establecer taxativamente una alta estabilidad de los funcionarios del Órgano Rector a largo plazo. Y ser parte activa de un programa de formación nacional y regional de inversión en infancia.

Sistema Nacional de Protección de la Infancia. Todo ello supone una división del trabajo interno e internacional. Así mismo un aspecto a ser desarrollado de manera explícita y por aproximaciones sucesivas es el Sistema Nacional de prevención y protección de la Infancia.

ABC AGENDA FUTURA Y TEMAS INVI-SIBLES

La agenda futura a desarrollar debe incluir los siguientes aspectos al menos:

- La reestructuración de los programas

sociales: focalización, filtración y otros.

- Incluir en la agenda de disposición de recursos el escenario de emergencias, guerra y catástrofes y las medidas de compensación para mantener los logros alcanzados en los derechos de los NNAs y no permitir el retroceso de esos derechos por sus impactos.
- Detalle de estudios de cada Grupos Meta: Vademecum e indicadores comunes sobre derechos de los NNAs e II.
- Incluir un plan de acción que aborde los cambios que se están produciendo por la reestructuración de la población infantil (menor tasa de natalidad y mortalidad e incremento de los adolescentes y la aparición masiva de los NINIS).
- La investigación, conocimiento y el abordaje de la nueva problemática de la infancia como la siguiente: Salud mental, ludopatía. TICs. Efectos de la no socialización por efectos de la pandemia, la migración y los efectos de la guerra y cambios climáticos, trabajar el tema de eficacia, eficiencia y corrupción y Presupuestos por resultados.
- Otros temas nacionales prioritarios como políticas migratorias de NNAs, el cambio en la estructura de la población infantil, la población con discapacidades, poblaciones indígenas, adolescentes en conflicto con la ley penal y NNAs con necesidades especiales.

ABC MEDIDAS URGENTES A ASUMIR EN CORTO PLAZO

Medidas urgentes a asumir. A nuestro entender tres son los temas principales y urgentes medidas a asumir: a) Fortalecimiento del programa de capacitación, b) sistematización

de experiencias en el tema como lo viene haciendo SAAS y c) implementar a cabalidad lo planteado en el CG 19.

ABC MEDIDAS A ASUMIR POR LAS OPDS

Medidas OPDs. A nuestro entender las principales urgentes medidas a asumir:

- Sistematizar, evaluar y repensar la propia intervención como parte del proceso de desarrollo de políticas públicas.
- Participar y apoyar el fortalecimiento de programas de capacitación, sistematización de instituciones especializados en el tema como ofrecido por el INN-OEA y SAAS.
- Desarrollo de sistemas de recaudación y financiamiento regular y sostenible en forma conjunta e individual. Las experiencias de una gran variedad de sistemas de recaudación, RSE y destino directo de recursos del presupuesto público como el caso de España muestran que ello es posible. Se trata de impulsar la legislación que permita, decidir en el momento de las declaraciones de impuestos individuales, que parte de ese pago se destine a instituciones que realizan trabajo social como Caritas es un ejemplo. Incluir el financiamiento a las Organizaciones de NNAs.
- Establecer en cooperación con la academia una agenda de investigación sobre el tema de Inversión en infancia. Finalmente compartir y prestar asistencia técnica y capacitación de las propias experiencias y especialmente con las instancias públicas que trabajan el tema.

ABC EN RESUMEN

La vigencia de los derechos de los NNAs exige que se incorpore el tema de II en forma concreta y práctica. El no hacerlo tendrá como consecuencia el desperdicio de grandes posibilidades y potenciales en favor de los NNAs. Ello significa aceptar la violación de los derechos de los NNAs como una fatalidad. Por ello insistimos en el tema y apoyamos este cambio urgente. SAAS promueve el tema en forma especializada a través de asesorías, capacitación, asistencia técnica e investigación y publicaciones a fin de generar evidencias prácticas y científicas.

Bibliografía:

- Convención de derechos del Niño. Aprobada en el año 1989. CRC/C/GC/19 (plataformadeinfancia.org)
- Día del Debate sobre Inversión en Infancia. Aprobada el año 2007
- Aportes al CG 19. APORTES DE AMÉRICA LATINA A UN COMENTARIO GENERAL DEL ARTÍCULO 4TO. DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. https://app.mhpss.net/?-get=288/aportes_comentario_general_jo_20131.pdf
- Comentario General N° 19. Aprobado en julio del 2,016
- PAUTAS PARA IMPLEMENTAR LA OBSERVACIÓN GENERAL 19 PRESUPUESTOS PARA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA A NIVEL DE GOBIERNO SUBNACIONAL. Olenka Ochoa. Presupuesto para niñez y adolescencia a nivel de gobierno subnacional - Equidad
- Enfoque de derechos desde la perspectiva de la Inversión de la Infancia. Jorge Cardona LL. Video YouTube Canal SAS Consultores. <https://www.youtube.com/@saas.consultoría>
- VIP VIP. Participación de NNA en los presupuestos Públicos. Maila León y Jorge Oroza
- Stefan De Vylder. Entrevista Video YouTube Canal SAS Consultores.
- <https://www.youtube.com/@saas.consultoría>
- DEBOBA, Et Al. Intervenciones rentables clave para los niños pequeños y sus familias. 2004. 62p.
- HECKMAN, James J. La Ecuación de Heckman. La Inversión en el desarrollo de la primera infancia: reduce déficits y fortalece la economía. Illinois. 2009. www.heckmanequation.org.
- ICEFI. taxonomía de Inversión en la Infancia. Centroamérica: Análisis Regional de la Inversión en Niñez | ICEFI
- Videos y Materiales sobre Inversión en la Infancia. Canal YouTube: SASS Consultores
- FULL. Video Exposición Universidad de Paraná Brasil.
- <https://www.youtube.com/@saas.consultoría>
- Planificación y presupuesto para la Inversión en la Infancia. Video YouTube <https://www.youtube.com/@saas.consultoría> Romper el ciclo de la

pobreza Invertir en la infancia Conferencias Magistrales Amartya K. Sen Gro Harlem Brundtland. SOC-114S (weebly.com)

- Impactos de una educación escolar de calidad. High/Scope Perry Preschool Project.
- BIBLIOGRAFÍA PRINCIPAL. https://1drv.ms/u/s!AnvsZYxunajahbhnvM9Jt2_eGr6GrQ?e=-TeRK6D
- CANAL YOUTUBE <https://www.youtube.com/@saas.consultoría> <https://youtu.be/3y84L-DZ-J8>

Siglas:

- AL - América Latina.
- APPs - Asociaciones Público Privada.
- CG 19 - Comentario General N° 19 del CDN.
- CDN - Convención de los Derechos del Niño. = Comité de Derechos del Niño. NNAs Niños, Niñas y adolescentes.
- II - Inversión en Infancia.
- MEF - Ministerios de Economía y Finanzas
- ONGs - Organizaciones sin fines de lucro.
- OPDS - Organismos de promoción de los derechos de los NNAs. Incluye públicos y privados.
- PIP - Programas de Incidencia Política.
- PPR - Presupuestos por Resultados.

El artículo 4 establece: En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Parte adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional. La norma es específica, porque se aplica a los derechos económicos, sociales y culturales en particular y hace referencia explícita a una variable crítica que afecta la implementación de los derechos, es decir, los recursos disponibles. Esto significa que, en relación con el gasto público, los Estados están obligados a explicar y demostrar que en la práctica están tomando todas las medidas a su alcance para asegurar que los recursos disponibles se utilicen de una manera eficaz, eficiente y equitativa, y que existen recursos suficientes para respetar, promover, proteger y garantizar los derechos económicos, sociales y culturales de niños y niñas. El significado de "hasta el máximo de los recursos disponibles"

AUTORES



Analía Duarte Libonati

Analía Duarte Libonati, Licenciada en Psicología por la Universidad de la República; Magíster en Derechos de Infancia y Políticas Públicas por la Universidad de la República. Docente universitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay. Experiencia en Políticas Públicas, Educación en Primera Infancia y Derechos de Infancia. Formación de Recursos Humanos Especializados en Educación en Primera Infancia. Experiencia en intervenciones psicoeducativas en Centros de Primera Infancia y Educación Inicial, intervenciones familiares desde la perspectiva de Derechos Humanos y Atención Primaria en Salud. Dentro de las actividades de investigación desarrolladas y participadas se destacan las temáticas relacionadas con el Desarrollo infantil, los Derechos de Infancia y Políticas Públicas, y el rol del psicólogo trabajando en la Educación Formal y No Formal.

68



Constanza Alarcón Párraga

Psicóloga y Licenciada en Educación Especial con especialización en Atención Social Integral en Salud Mental y Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cuenta con amplia experiencia en el diseño, implementación y seguimiento de políticas públicas sociales y proyectos estratégicos con resultados de alto impacto. Liderazgo técnico y estratégico en la puesta en marcha de la Política de Estado de Desarrollo Integral a la Primera Infancia - De Cero a Siempre. Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media, Asesora de la Consejería Presidencial para la Primera Infancia y Subdirectora de Infancia de la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá. Su interés profesional se centra en las áreas de pedagogía, educación inicial, así como políticas de primera infancia e infancia y adolescencia. Además, ha brindado apoyo en la gestión universitaria y ha sido parte académica en la evaluación de calidad de programas universitarios. También se destaca por su diseño e implementación de programas de fortalecimiento de instituciones educativas.



Constanza Argentieri

Abogada, LL.M en Derechos Humanos y Derecho Humanitario en American University. Ha realizado diversos cursos de posgrado en derechos humanos en distintos países de Latinoamérica y Europa. Co-fundó en el año 2022 la consultora en investigación en derechos humanos, Pur-ple. Ha sido Co-Directora Ejecutiva de la Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia de Argentina (ACIJ), Coordinadora de la Sección de Seguimiento de Recomendaciones e Impacto y de la Sección de Capacitación de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) y Directora de Asistencia Técnica del Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del MERCOSUR (IPPDH). Ha dedicado toda su carrera profesional a la defensa y protección de los derechos humanos de grupos marginalizados en los distintos roles que ocupó en distintos países de la región. Ha ejercido cargos de dirección en instituciones públicas, organismos internacionales y organizaciones de la sociedad civil, en Argentina, Brasil y en Estados Unidos. Es docente universitaria en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA).



Doris Andrea Suárez Pérez

Licenciada en Educación Preescolar con una maestría en Lingüística Aplicada para la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Cuenta con amplia experiencia en la formulación, implementación y seguimiento de políticas públicas para el desarrollo integral de la primera infancia con enfoque de derechos. Asesora en la construcción de procesos de mentoría y formación del talento humano vinculado a los procesos educativos de niñas y niños. Tiene experiencia en la formulación e implementación de condiciones de calidad estructurales y de proceso para la educación inicial en ámbitos convencionales y no convencionales. Así como con la puesta en marcha del modelo de medición de la calidad en 2021 y 2022 en las instituciones educativas públicas del país, liderado por el Ministerio de Educación Nacional en donde se desempeñó como Subdirectora de Calidad y Pertinencia de Primera Infancia.

69



Jorge Oroza Manrique

Economista Jorge Oroza Manrique. Estudios de maestría en Ciencias Políticas y Economía. Docente universitario por más de 20 años (Universidad del Pacífico, UNFV, UPCH). Coordinador regional de América Latina de Catholic Relief Services y Save The Children Suecia y asesor y capacitador en el tema de inversión en infancia en América Latina. Gerente de PRONAA, FONDEP y Proyectos de SAAS Consultora. Certificado docente virtual.



Lorena Morachimo

Educadora peruana. Licenciada en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ha realizado estudios de post grado en Pedagogía, en la Universidad Católica del Sagrado Corazón en Milán, Italia y en la Universidad de Calabria en Cosenza, Italia. Desde el 1995 hasta el 2002 se ha dedicado a la docencia universitaria siendo profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú y coordinadora de la especialidad de Educación para el Desarrollo. En el 2001, por encargo de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú inicia la promoción y difusión en Lima del Proyecto la “Ciudad de los Niños” de Francesco Tonucci. Actualmente es miembro del Laboratorio Internacional “La città dei bambini” del Instituto de Ciencias y tecnologías de la cognición del Consejo Nacional de Investigaciones de Italia. Es la coordinadora del área Iberoamericana del Proyecto Internacional “La Ciudad de las niñas y los niños. Además, desde el año 2021 es presidenta de la Asociación de Promoción Social “Francesco Tonucci”.

70



Victoria J. Martínez

Psicóloga clínica de niños, niñas y adolescentes. Especialista en atención psicológica a personas traumatizadas por violaciones de derechos humanos. Presidenta de la Fundación Niñ@sur para los Derechos Humanos de Argentina. Directora de la Diplomatura sobre Transmisión de Memorias Traumáticas de la Univ. Nac. del Chaco Austral. Argentina. Directora del curso internacional sobre Políticas de infancia y Derechos Humanos del IPPDH, Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos de Mercosur. 2018. Autora del libro Efectos Psicológicos en los niños del Terrorismo de Estado (2006) y de artículos en publicaciones académicas sobre el tema. Investigadora y docente de la Cátedras de Salud Pública y Salud Mental y de la Cátedra de Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Fac. Psicología de la Univ. Bs As.





Ensayos sobre las
infancias americanas

CONCURSO

Paulo Freire
a 100 años de su Nacimiento

PRESENTACIÓN

“La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres “vacíos” a quienes el mundo “llena” con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como “cuerpos conscientes” y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo”.

Paulo Freire, Pedagogía del Oprimido

El concurso de ensayos sobre las infancias americanas fue una invitación a recuperar los aportes del Paulo Freire, referente de la pedagogía crítica latinoamericana, para pensar, analizar y proponer alternativas ante el panorama educativo actual en el continente.

La convocatoria invitó a reflexionar, socializar, debatir y dialogar con los aportes de Paulo Freire, a partir de los desafíos que hoy presenta la realidad de la región.

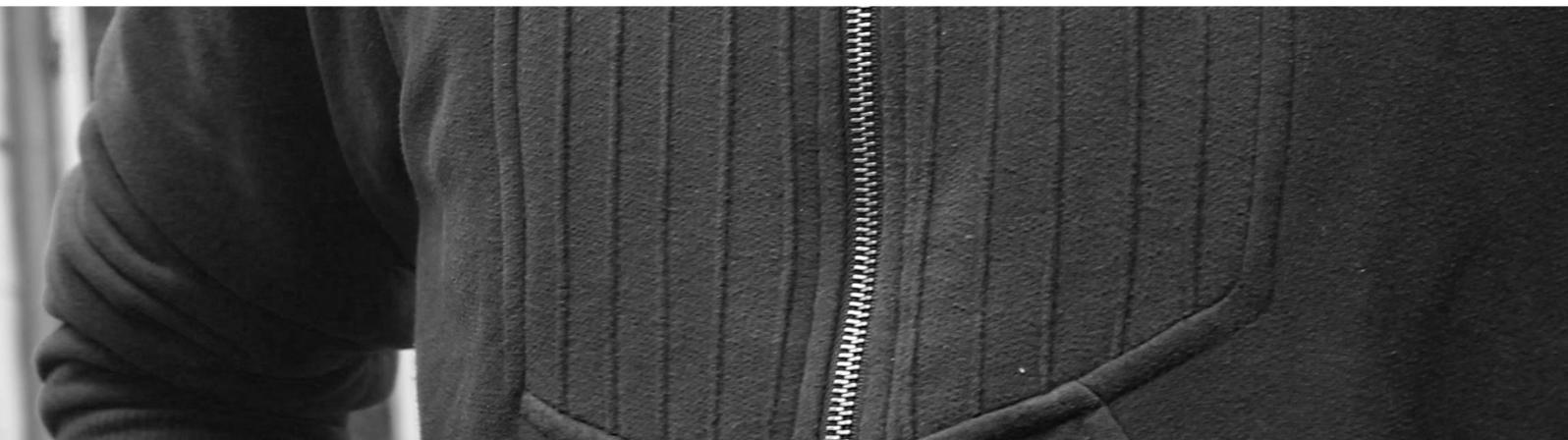
Esta convocatoria se inspira en la máxima de Pablo Freire de que los libros no son solo para leerlos, sino para dialogar a través de ellos con el autor y con el mundo. Es una invitación a reflexionar, socializar, debatir, dialogar con P Freire y con todos quienes se sientan convocados a partir de los desafíos que hoy nos presenta la realidad de la región.

El concurso dio apertura el 19 de setiembre 2021 con cierre el 8 de junio de 2022.

A un año del cierre de la convocatoria, presentamos a continuación, los ensayos ganadores.



SANTIAGO MORALES



ENSAYO

POR UNA PERSPECTIVA NIÑA

PAULO FREIRE Y LA NECESIDAD DE PROVOCAR PENSAMIENTOS EMANCIPATORIOS DE Y DESDE LAS INFANCIAS LATINOAMERICANAS

Resumen

El capitalismo colonial/moderno negó la condición de sujeto de pensamiento a quienes, según criterios adultos y patriarcales, no disponían de razón. Por eso las infancias -y más aún las latinoamericanas- son excluidas radicales del mundo del pensamiento válido. Partiendo de ese diagnóstico, en este artículo nos hemos propuesto recuperar la originalidad del pensamiento de Paulo Freire en lo que tiene que ver con su visión sobre lo infantil y sobre las niñeces, a fin de, desde allí, engrosar una crítica al orden binario hegemónico que niega capacidad de razón a quienes ha subalternizado.

Si bien es cierto que Paulo Freire dedicó su vida a pensar e intervenir en la educación de personas adultas, las cualidades niñas de su pensamiento nos invitaron a proponer un modo propositivo de nombrar el antiadultismo: *perspectiva niña*. Así, plantearemos la necesidad de co-producir -junto a las infancias latinoamericanas organizadas- una *perspectiva niña* que nos permita reinventar modos de encuentro intergeneracional para quebrantar el adultismo que oprime a las nuevas generaciones, construyendo nuevas y plurales concepciones de emancipación social.

Palabras clave: perspectiva niña; Paulo Freire; infancias; adultocentrismo; colonialidad.

75

Infancias latinoamericanas

Desde hace ya algunas décadas, diferentes estudios en Ciencias Sociales vienen dando cuenta de que no existe una única forma de vivir la niñez. No es posible definir qué es “la” niñez, y qué comportamientos o características resultan “normales” y cuáles “anormales” (Colángelo, 2003). Dichas respuestas no las encontramos en la naturaleza, sino que son el resultado de disputas de sentido por imponer una visión particular que se erija como legítima y universal. Desde Europa autores como Ariès (1981) o Donzelot (1990), o bien desde Latinoamérica Rodríguez y Mannarelli (2007), Jackson Albarrán y Sosenski (2012), Szulc (2015), entre tantas y tantos otros, han expuesto no sólo que no existe una esencia o naturaleza infantil asociada a la fragilidad, la inocencia, la pureza, sino que dicha representación es nueva en términos históricos, pues no tiene más de 350 años (aproximadamente). Manfred Liebel (2020) va a decir que la idea moderna de infancia surge y se desarrolla en paralelo con el proceso de colonización. De aquí que la idea moderna de niñez fuera construida como una forma de conquista de un territorio extranjero, desconocido, vacío, natural e incivilizado: “el concepto de una infancia separada de la vida de los adultos, “libre” de tareas productivas, pero también marginada de la sociedad, surgió paralelamente al “descubrimiento” y a la colonización del mundo fuera de Europa” (Liebel, 2020, p. 146).

Para las infancias latinoamericanas hay muchas etiquetas circulando, la mayoría de las cuales tienen una carga estigmatizante y negativa evidente. El sentido común del norte global define genéricamente a las infancias latinoamericanas como “niños pobres”, o bien, “niños sin infancia”. Desde la lógica propia del adultocentrismo, que entiende que el sentido de la niñez es una buena preparación para la vida adulta, “no tener infancia” es igual a no tener ni presente ni futuro. Si bien el adultocentrismo afecta a las niñeces de todas las clases sociales, es en los sectores populares donde se encrudece y se muestra con mayor hostilidad. Porque, como plantea Duarte Quapper, “el acceso privilegiado a bienes refuerza para jóvenes de clase alta la posibilidad de -aun en contextos adultocéntricos- jugar roles de dominio respecto, por ejemplo, de adultos y adultas de sectores empobrecidos” (2012, p. 111).

En el continente más desigual del planeta, las infancias latinoamericanas son mayoritariamente infancias populares. Hablamos aquí de infancias populares (Liebel, 2021) entendiendo que el término popular, por un lado, nos remite a “la cultura de los oprimidos, las clases excluidas” (Hall, 1984, p. 9); y por otro lado, que “el principio estructurador de ‘lo popular’ son las tensiones y las oposiciones entre lo que pertenece al dominio central de la cultura de élite o dominante y la cultura de la ‘periferia’” (Hall, 1984, p. 6). Como los feminismos y las teorías de género vienen dando cuenta, la interseccionalidad constituye un abordaje imprescindible para analizar el enlazamiento de opresiones que violentan a las infancias latinoamericanas. Porque se encuentran subalternizadas según diferentes categorías que las constituyen simultáneamente: en tanto infancias, por el orden adultocéntrico; en tanto latinoamericanas, por periféricas y colonizadas. En suma, las niñeces populares latinoamericanas se encuentran, diríamos, triplemente subalternizadas. A su vez, el abajo del abajo puede ir más abajo si pensamos en las niñas latinoamericanas de sectores populares (educadas en la subordinación a los niños y en gran medida a su servicio), o en las infancias trans, o bien en las niñeces indígenas (aunque ello implica también descolonizar la matriz de intelección con la que vemos los vínculos generacionales y de género que en dichas comunidades tienen lugar), o en las niñeces afrodescendientes, o en las niñeces migrantes, etc. E incluso, estas categorías se superponen, porque algunas infancias migrantes pueden, por ejemplo, pertenecer a comunidades indígenas o ser afrodescendientes del mismo país o de otros países, etc.

Orden binario y racionalidad occidental

A las niñas les ha sido negada su condición de sujetos de pensamiento. El sistema capitalista y colonial, adosado a una cultura fuertemente adultocéntrica y patriarcal que resalta los valores que se asocian a la adultez blanca masculinizada propietaria (racionalidad, competencia, capacidad) y desprecia todo aporte del mundo de las infancias, colabora en sostener y consolidar el estatus subordinado, oprimido y marginalizado al que vienen resultando condenadas las nuevas generaciones, y especialmente las infancias latinoamericanas.

La separación cuerpo-mente formulada en la obra de René Descartes allá por el siglo XVII fue un hito que dio inicio a una ruptura ontológica fundamental para el orden capitalista colonial/moderno que se estaba gestando (Lander, 2016: 18). Este capitalismo colonial/moderno (Quijano, 2000) impuso a sangre y fuego un nuevo orden ontológico y epistemológico: el orden binario. Dicho orden, organizado lógicamente a partir de pares conceptuales exhaustivos y mutuamente excluyentes (Maffía, 2008), es el orden del uno, de quien domina, de ese sujeto propietario, masculino, blanco y adulto al cual pasan a referirse todas las diferencias (Segato, 2018).

Así, la clase, el género, la etnia y la edad constituyen cuatro grandes categorías de diferenciación y subalternización. El orden binario ha construido en torno a cada una de ellas toda una tecnología de dominio que justifica la desigualdad, erigiendo en mejor o superior el polo del par conceptual que refiere al Uno (Segato, 2018). También podríamos considerar otras categorías de opresión que se intersectan con estas y se influyen mutuamente (que aquí no abordamos por razones de extensión), como ser: el heterodoxo en sus prácticas sexuales o su autopercepción de género, quien será el otro del heteronormal; el loco, que pasará a ser el otro de quien tiene “la mente sana”; el discapacitado, que será el otro del “normal”.

Este orden binario ha dominado el pensamiento occidental desde la fisura ontológica apuntada por Lander hasta hoy. Si analizamos el orden binario con lentes que busquen resquebrajar la lógica del patrón de poder moderno/colonial, veremos cómo el pensamiento occidental ha construido una matriz ontológica y epistemológica que entiende que asociado a “lo europeo” se halla la civilización, la modernidad, la ciencia, la razón, la cultura y el capital; mientras que asociado a lo “no europeo” se encuentra lo primitivo, lo tradicional, lo mágico/mítico, lo irracional, la naturaleza y el pre-capital (Quijano, 2000)

Del mismo modo (continuando con el ejercicio aquí propuesto) si ahora nos ponemos los lentes anti-adultocéntricos veremos cómo la misma lógica dicotómica y jerarquizante de uno de los pares conceptuales está presente en las concepciones asociadas a la adultez y la infancia. Del lado adulto podríamos señalar su carácter público, racional, independiente, productivo (trabajo), maduro, completo; mientras que del lado infantil señalaríamos su ser privado, irracional, dependiente, improductivo (juego), inmaduro, incompleto (Liebel, 2020).

Y, para terminar, si ahora miramos con lentes violetas antipatriarcales, del lado masculino hegemónico encontraríamos lo objetivo, universal, racional, abstracto, público, literal y productivo; mientras que el par binario correspondiente a lo femenino alojaría lo subjetivo, particular, emocional, concreto, privado, metafórico y reproductivo (Maffía, 2008).

Como podemos ver, el “pienso, luego existo” de Descartes marcó todo el desarrollo posterior de la filosofía moderna occidental: comenzó desde allí a pensarse la naturaleza del ser humano a partir de ese yo individual que piensa, que es -como decíamos más arriba- propieta-

rio, masculino, blanco y adulto. Con este marcado sesgo, se fue construyendo un modelo de conocimiento patriarcal (Maffía, 2008) que comenzó a pensar la naturaleza humana desde el individuo aislado. Y esto implicó, además, asumir que la razón (la racionalidad) sea el principio básico para existir, para ser: ‘soy humano porque yo, individuo, razono’.

Resulta sugestivo que esta fisura ontológica -invento europeo moderno- no está presente en otras culturas (Lander, 2016: 19). Y efectivamente, leyendo al maestro peruano Cussiánovich (2010) encontramos que si nos remitimos a la filosofía subyacente a las culturas andino-amazónicas, lo que funda al ser no es ni su individualidad ni su racionalidad. En las culturas andino-amazónicas la existencia es relación. Y es relación ininterrumpida. “En la relacionalidad radica la posibilidad de devenir “ente”, de ser, de existir” (Cussiánovich, 2010, p. 236). De este modo, no sólo esta cosmovisión cuestiona la racionalidad como fundamento del ser (humano), sino que además señala su carácter antropocéntrico, pues “en la relacionalidad del todo -principio holístico- radica el eje central de la comprensión de la vida, la matriz de saberes que devienen sabiduría” (Cussiánovich, 2010, p. 236). Relacionalidad significa supeditar la existencia, no sólo al vínculo intersubjetivo entre seres humanos, sino también a la relación armoniosa con la naturaleza toda, con el cosmos.

De aquí que consideremos indispensable problematizar el silencio al que han sido sometidas las niñas, preguntándonos por sus modos de conocer y por sus maneras de habitar el mundo, de ser humanidad. Negarles la condición de sujeto de pensamiento es una forma de excluirlas radicalmente, es mutilar su entidad de personas humanas. Más precisamente, es postergarla hasta el arribo a la adultez, reafirmando así el patrón adultista que define a las niñas como “personas en vías de serlo”. En este sentido, resulta tan sorprendente como inspirador dimensionar el caudal de pensamiento antiadultista que es posible encontrar en la obra de Paulo Freire. Vayamos a ello.

Freire desde una perspectiva niña¹

El adultocentrismo del siglo XXI no se ha liberado de (más bien ha reforzado) las nociones generales que definen *lo niño* surgidas junto al capitalismo colonial/moderno. En este sentido, como señalamos más arriba, nuestras sociedades entienden a lo niño como una etapa de preparación, dependencia, escuela y juego, donde debe haber ausencia de responsabilidad y trabajo.

Este modo eurocentrado de definir la infancia, y establecer una normalidad -adosada a la idea de “naturaleza infantil”-, produce no sólo la anulación de todas las formas otras de vivir la niñez, sino que además institucionaliza su patologización. Tal es así que las infancias latinoamericanas y/o de culturas no occidentales que no encajan en el modelo eurocéntrico de niñez son destinatarias o bien de sentimientos de lástima, o bien directamente encasilladas como “en riesgo”.

Paulo Freire dedicó su vida a pensar e intervenir en el ámbito de la educación de personas jóvenes y adultas de sectores populares. Es decir, las niñas no han sido el centro de sus preocupaciones. Sin embargo, esto no quiere decir que no podamos encontrar en Freire sig-

¹ Si bien seguramente la expresión *perspectiva niña* ha sido enunciada por múltiples personas y colectivos en distintos contextos, me interesa aquí reconocer que mucho hemos reflexionado sobre ella dentro del equipo de investigación-acción *Toda niñez es política*, integrado por Gabriela Magistris, Paula Shabel, Laura Macri, Manuel Sapia y quien escribe.

nificativos aportes relacionados con la búsqueda por transformar el mundo con las infancias y valorar las contribuciones niñas en este sentido.

En un trabajo que publicamos con Gabriela Magistris (Morales y Magistris, 2021) afirmamos que es posible inscribir al maestro pernambucano en una línea de pensamiento antiadultista. Si bien es cierto que dentro de las Ciencias Sociales no se habló de ni de adultocentrismo ni de antiadultismo antes de su muerte, Freire lo cuestionó, aunque sin nombrarlo de estos modos. Hacia el final de este apartado dejaremos de hablar de “antiadultismo” para transformar el “anti” por algo propositivo: una *perspectiva niña*.

En ese trabajo sostenemos que Paulo Freire logra romper con dos definiciones adultistas de infancia: una que podríamos llamar romántica y otra negativa. Si la primera entiende a la infancia como un estadio ligado a la pureza, a la bondad, a la inocencia propia de aquello que desconoce la maldad; la segunda, entonces, la ve como instancia humana de la carencia, de la irracionalidad e irresponsabilidad, y por ende, como tabla rasa, todavía-no. Ambas concepciones de la matriz adultista consideran que la infancia es una etapa de paso, que necesita superarse con la adultez. De aquí que dicha concepción sea cancelatoria. Es decir, aunque resulte paradójico, desde esa perspectiva la infancia se realiza cuando se acaba. Por eso para el adultismo el mejor modo de ser infancia es ya no serlo, es haberlo sido (Morales y Magistris, 2021).

Decimos que Freire rompe con ambas definiciones adultistas porque destierra la concepción cancelatoria de la infancia. Es decir, impugna frontalmente la idea adultista de que el sentido de la infancia es una buena preparación para la vida adulta. Freire entiende a la infancia como un modo de habitar el mundo, y por lo tanto, como una actitud que no puede ni debe restringirse a una determinada edad cronológica ni a un momento específico de la vida. Es decir, para Freire la infancia no se reduce a un tiempo delimitado con el calendario, sino que es más bien una disposición, un modo de estar, una forma de habitar el presente con toda la intensidad, curiosidad y exploración que es característica de la infancia. Por eso se puede ser niña siendo adulta, se puede ser joven siendo viejo:

“Los criterios de evaluación de la edad, de la juventud o de la vejez, no pueden ser los del calendario. Nadie es viejo sólo porque nació hace mucho tiempo, o joven porque nació hace poco. Somos viejos a mozos mucho más en función de cómo pensamos el mundo, de la disponibilidad con que nos damos curiosos al saber, cuya búsqueda jamás nos cansa y cuyo hallazgo jamás nos deja inmóvilmente satisfechos. Somos mozos o viejos mucho más en función de la vivacidad, de la esperanza con que estamos siempre listos a comenzar todo de nuevo, y si lo que hicimos continúa encarnando nuestro sueño, sueño éticamente válido y políticamente necesario. (...) Vamos haciéndonos viejos en la medida en que inadvertidamente rechazamos la novedad con el argumento de que “en mi tiempo era mejor”. El tiempo para el joven de 22 años o el de 70 es el tiempo en que se vive. Es viviendo el tiempo como mejor se pueda, que lo vivo joven” (Freire, 1997, p. 74-75)

Freire nos invita a buscar mantener viva nuestra infancia en la adultez que vivamos. De hecho, él mismo sostiene que su principal virtud no fue haber escrito libros importantes, sino impedir que muera su espíritu niño:

“Creo que una de las mejores cosas que he hecho en mi vida, mejor que los libros que escribí, fue no dejar morir en mí al niño que no pude ser y al niño que fui. (...) sexagenario, tengo 7 años; sexagenario, tengo 15 años; sexagenario, amo las olas del mar, adoro ver la nieve caer, parece incluso alienación. (Freire, 2016, p. 46)”.

Para Freire se puede vivir infantilmente durante toda la vida. Su pensamiento, sostiene Walter Kohan, logra “afirmar la infancia como una fuerza seria que atraviesa las edades” (2020, p. 173). Por eso, el maestro pernambucano dice que con 65 años es posible amar las olas del mar con la intensidad y sensibilidad con la que lo hace un niño o una niña.

Célia Linhares, en esta misma línea, sostiene que lo infantil en Freire remite tanto a una reserva de deseo, sueños y, por tanto, a aquello que aún está rodeado de misterios y posibilidades inéditas; como a la más afirmativa forma de libertad en tanto creación colectiva (Linhares, 2007). Por su parte, para Kohan lo que constituye la imagen de infancia sin edad en Freire “no podría ser más afirmativa y potente (...) es un modo de elogio, una forma de hablar bonito, (...) un deseo, un gusto, una sensibilidad para las fuerzas de la vida, como la curiosidad, el sueño y la transformación” (2020, p. 174-175). En un libro conversado, dialogado, que junto a Antonio Faundez titularon *Por una pedagogía de la pregunta*, Freire nos convidó una definición posible de aquello que se inviste de una cualidad “niña”:

“En mi primera visita a Managua, en noviembre de 1979, hablé ante un grupo grande de educadores en el Ministerio de Educación y les dije que la revolución nicaragüense me parecía una revolución niña. No por recién “llegada”, sino por las pruebas que estaba dando de curiosidad, de inquietud, de gusto por preguntar, porque no temía soñar, porque quería crecer, crear, transformar. Dije también en aquella tarde caliente que era necesario, imprescindible, que el pueblo nicaragüense, luchando por la maduración de su revolución, no permitiese que envejeciera, matando la niña que estaba creciendo.” (Freire y Faundez, 2013, p. 221)

Tomando esta definición freireana de aquello que porta una cualidad niña, afirmamos que es posible inscribir su pensamiento en una perspectiva niña. Ahora bien, ¿qué queremos decir con perspectiva niña? Lo explicaremos dando cuenta de dos aspectos complementarios.

Una perspectiva niña desde Freire

La *perspectiva niña* constituye al mismo tiempo a) una búsqueda de personas adultas antia-
dultistas y b) una necesidad del colectivo infantil.

a) Asumir como personas adultas una *perspectiva niña* a la hora de interpretar la realidad e
intervenir en ella implica hacerlo con una actitud centrada en la curiosidad, en la alegría, en
el gusto por la pregunta, en la inquietud, en el deseo de saber, crear y transformar. A su vez,
incorporar una *perspectiva niña* lleva implícita la búsqueda por desasociar a la infancia de
representaciones que la ligan a lo pequeño o a aquello con menos valor; y supone fundirla en
lo inacabado, en aquello que se halla en proceso de transformación permanente.

Que una persona adulta intente co-producir saberes desde una perspectiva niña en nada le
autoriza a dicha persona a arrogarse el derecho o la capacidad de hablar en nombre de las
infancias. Una *perspectiva niña* no tiene que ver con que una persona adulta pueda ser “la
voz de las infancias”. Eso constituiría una contradicción insalvable. Tiene que ver con buscar
incorporar, en la medida de lo posible, algo del lenguaje, la epistemología, la sensibilidad y
la racionalidad-relacional que portan las niñeces, de modo que podamos infantilizar freirea-
namente nuestra mirada y nuestro ser adulto. Es animarse al juego que nos propone Paulo
Freire: mantener viva en la adultez nuestra infancia (tanto la que vivimos como aquella que no
pudimos vivir), de modo que podamos desmontar a nivel micro y macro la aplastante certeza
adultista de que racionalidad e infancia resultan excluyentes. Precizando un poco más: cons-
tituye una apuesta por transformar nuestra racionalidad (adulta) incorporando la sensibilidad,
creatividad y afectividad infantil, de modo que podamos fecundar cuerpo y mente, razón y
relación, pensamiento y sentimiento, afectividad y efectividad.

b) Por otra parte, resulta indispensable que las infancias latinoamericanas puedan, en tanto
sector social con intereses, reivindicaciones y demandas propias, erigirse en voceras de sí
para con el resto de la sociedad (adulta) y la institucionalidad estatal. De este modo podrán ir
socavando poco a poco las violencias y desigualdades propias de un vínculo intergeneracio-
nal de carácter adultocéntrico. Para ello es preciso que asumamos a las niñeces en general,
y a las de sectores populares en particular, como sujetos sociales y políticos con capacidad
para decidir, optar, cuestionar, soñar al igual que las personas adultas, sólo que de diferente
modo.

¿Cuán a gusto se sienten las niñeces con el término infancia? Sabemos que etimológicamen-
te significa “sin voz”, pero como afirma el Colectivo Filosofarconchicxs, se halla “pendiente
una discusión pública con las niñeces respecto del tema” (2021, p. 82). Para ello, como el
propio Paulo afirmara, “los niños precisan tener asegurado el derecho de aprender a decidir,
cosa que solo se hace decidiendo” (Freire, 2012, p. 71). No pueden seguir siendo objeto de
definición y decisión de otras personas, es necesario que participen como actores sociales
protagonistas, e incidan en el escenario social general. Porque “los niños necesitan crecer
ejerciendo esta capacidad de pensar, de indagarse y de indagar, de dudar, de experimentar
hipótesis de acción, de programar y no sólo seguir los programas impuestos antes que pro-
puestos” (Freire, 2012, p. 71). Y en este punto, el papel de las personas adultas es fundamen-
tal: es preciso que promovamos y acompañemos procesos que devengan en la construcción
colectiva por parte de niñeces organizadas de una mirada sobre sí y el mundo. Porque si a
participar se aprende, quiere decir que se puede enseñar.

“Provocar la voz” de las infancias latinoamericanas para co-producir una *perspectiva niña*

Rosa María Torres, en una entrevista que le hizo a Paulo Freire hacia 1985, le formuló una pregunta más o menos así: *en general, el concepto de educación popular suele asociarse al mundo adulto... según su pensamiento, ¿la educación popular no estaría restringida a una práctica educativa con adultos, sino que abarcaría también la educación infantil?* (Torres, 1988). Por supuesto, Freire le responde que sí, que la educación popular también abarca la educación infantil, y mencionó dos cuestiones fundamentales que aquí nos interesa recuperar. Como un primer elemento, compartiendo una experiencia protagonizada por su propia hija -Madalena- como educadora de niñas, planteó como decisivo de una práctica de educación popular contribuir a “provocar la voz” de las infancias:

“Ella está desafiando a estos niños para que ellos, a partir de su propia edad, de su propio proceso de maduración, hagan una reflexión sobre su contexto, buscando las verdaderas razones de la deficiencia de ese contexto, que tiene su explicación no en la voluntad de Dios sino en las estructuras sociales de nuestra sociedad brasileña” (Torres, 1988, p. 124).

Y como un segundo elemento -al cual llega en el mismo proceso continuado de hilvanación de ideas-, Freire hizo referencia a la dimensión política: “La educación popular, a mi juicio, no se confunde ni se restringe solamente a los adultos. Yo diría que lo que marca, lo que define a la educación popular no es la edad de los educandos sino la opción política, la práctica política entendida y asumida en la práctica educativa” (Torres, 1988, p. 124).

Desde una perspectiva freireana, el diálogo es el corazón de una educación emancipatoria. El diálogo nace de una matriz crítica y genera criticidad, se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la confianza entre las personas. El diálogo es una relación horizontal de A con B, significa encuentro entre seres humanos, e incluso es “condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire, 1971, p. 178). Sólo un diálogo basado en estas características produce comunicación.

Pero si para que haya diálogo “es necesario que existan condiciones de reconocimiento” (Korol, 2017, p. 22), es necesario empezar por reconocer a las infancias como interlocutoras válidas, más allá de su edad cronológica. Y, por lo tanto, valorar sus pensamientos y sus saberes. Somos las personas adultas quienes debemos aprender a comprender sus modos de comunicarse. Y para ello, como también señalara Freire, se vuelve una exigencia saber escuchar (2008). Reaprender a escuchar es decisivo para poder entablar relaciones intergeneracionales donde el diálogo sea posible: “...es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él” (Freire, 2008, p. 107). Escuchar implica, desde ya, ir mucho más allá que la mera posibilidad auditiva de cada uno. Significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla, al gesto e incluso a las diferencias de la persona interlocutora (Freire, 2008). Pero ojo, “la verdadera escucha no disminuye en nada mi capacidad de ejercer el derecho de discordar, de oponerme, de asumir una posición” (Freire, 2008, p. 112).

Pero, como apunta lúcidamente Lewkowicz (2011), es necesario que las niñeces no sean escuchadas “ni como hijos ni como alumnos” para que su pensamiento surja. Mucho menos como pobres. Su entera subjetividad infantil surge en tanto no se la reprima desde estos encasillamientos. A su vez, “para ver cómo piensa un niño hay que ver cómo piensa un niño entre niños, no por evitar la presencia intimidatoria del adulto, sino porque el sujeto del pensamiento niño no es este o aquel chico, sino lo que componen en el vínculo” (Lewkowicz, 2011, p. 130). De modo que, desde esta perspectiva, no piensa el niño, piensa nosotros. Muy probablemente individualizarlo sea desposeerlo como sujeto de pensamiento, dice Lewkowicz (2011, p. 130).

Tanto los pensamientos como los saberes y las realidades de las infancias latinoamericanas, deben cruzar el umbral generacional y ser tenidos en cuenta por el mundo adulto de nuestras sociedades. Si es necesario lograr “justicia cognitiva” como condición para una justicia social global (Santos, 2008), entonces debemos encontrar canales y mecanismos para “traducir” gramscianamente los saberes de las niñeces de modo que sean comprensibles para el mundo adulto. Pero no se trata de saberes simples y complejos, donde lo simple remitiría a los pensamientos infantiles y lo complejo a los adultos. Sino más bien, es necesario reconocer la pluralidad y rica diversidad de saberes que habitan en el mundo de las niñeces, y muy especialmente de las populares. Traducir los saberes infantiles para dar lugar a la comprensión adulta de ellos es un “trabajo de imaginación epistemológica y de imaginación democrática” que nos permite “construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social” (Santos, 2008, p. 104). Quizás sea condición para ello reconocer que existen “diferentes matrices de racionalidad” (Porto-Gonçalves, 2009, p. 122). Y así, impugnar la razón metonímica asumiendo una verdadera ecología de saberes (2008); donde “racionalidad” no necesariamente remita al modo eurocéntrico y adulto de entender lo racional, sino que dé lugar a formas otras de concebirla, donde la vincularidad e interdependencia que nos constituye tengan lugar.

Epílogo para nunca perder la esperanza

Como hemos intentado sostener a lo largo del artículo, partimos del problema de que nuestras sociedades adultocéntricas se privan de la contribución que las infancias pueden hacer en razón de lo que viven, piensan y sienten, pues no tienen en cuenta sus producciones, percepciones, juicios y acciones (Cussiánovich et al, 2001). Es que los pensamientos producidos por ellas no son tomados por el mundo adulto -en general- más que como ensayos, pruebas, previas demostraciones de lo que podrán hacer cuando se conviertan en personas adultas. Sus producciones creativas, su pensamiento social y político nacen y mueren en su mundo, no influyendo en la sociedad adulta más que, en el mejor de los casos, como anécdota o excepcionalidad.

Las infancias latinoamericanas, en función de la situación de múltiple subalternidad en la que se encuentran, requieren de la producción intergeneracional de una perspectiva emancipatoria. Una perspectiva que sea tanto teórica como práctica, y que contribuya a fortalecer modos de encuentro intergeneracional que logren romper con el adultismo imperante. Es decir, que promueva la multiplicación de personas adultas aliadas de las luchas y reivindicaciones de las infancias, y a la vez que brinde herramientas para que florezcan colectivos de niñeces organizadas desde los cuales ellas mismas puedan expresarse y hacer oír sus voces. El pensamiento de Paulo Freire nos ha brindado fundamentos teóricos y éticos invaluable para el impulso de esto que llamamos *perspectiva niña*. Y lo hace con la fuerza de quien supo “corporificar sus palabras en el ejemplo” (Freire, 2008), es decir, vivir el pensamiento, actuar en coherencia con las ideas. Una *perspectiva niña* desde la cual batallar contra el orden binario capitalista, colonial, patriarcal y adultocéntrico, y contribuir a jerarquizar pensamientos y racionalidades otras como las que portan las infancias latinoamericanas.

La gran poeta y pedagoga chilena Gabriela Mistral escribió alguna vez una famosa frase: *el futuro de los niños es siempre hoy; mañana será tarde*. Con esa urgencia por transformar, esperamos haber podido convidar a las personas que lean este ensayo con un poco de actitud niña: esa que no teme ni se avergüenza por soñar.

Referencias bibliográficas

- Ariès, Philippe (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- Colángelo, María Adelaida (2003) *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje*. Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Colectivo Filosofarconchicxs (2021). *Desadultizar la escuela desde la potencia-niña*, en Magistris, Gabriela y Morales, Santiago (Comp.). *Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Buenos Aires: Chirimbote y Ternura Revelde.
- Cussiánovich, Alejandro (2010). *Ensayos sobre Infancia II. Sujeto de Derechos y Protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich V., Alejandro; Alfageme, Erika; Arenas, Fabricio; Castro, Jorge; Oviedo, José (2001). *¿Protagonismo o subsistencia de la infancia?*, en *La Infancia en los Escenarios Futuros*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Donzelot, Jacques (1990). *La policía de las familias*. Valencia: Editorial Pre-textos.
- Duarte Quapper, Claudio (2012). *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción*. Última Década N°36, pp. 99-125, Valparaíso: CIDPA
- Duarte-Quapper, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio: análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*, tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Freire, Paulo (1971). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo y Faundez, Antonio (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Hall, Stuart (1984). *Notas sobre la deconstrucción de "lo popular"*, en Samuel, Ralph (ed.). *Historia popular y teoría socialista*. Barcelona: Crítica.
- Jackson Albarrán, Elena y Sosenski, Susana (coords.) (2012). *Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM-IIH. Serie Historia Moderna y Contemporánea.
- Kohan, Walter (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.

- Korol, Claudia (comp.) (2017). *Diálogo de saberes y pedagogía feminista*. Educación Popular. Buenos Aires: América Libre.
- Lander, Eduardo (comp., 2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lewkowicz, Ignacio (2011). ¿Existe el pensamiento infantil? y Entre la institución y la destitución, ¿qué es la infancia?, en Lewkowicz, Ignacio y Corea, Cristina, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Liebel, Manfred (2020). *Colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial*, en Morales, Santiago y Magistris, Gabriela (comp.) *Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación*. Buenos Aires: Editoriales Chirimbote, El Colectivo y Ternura Revelde.
- Liebel, Manfred (2021). *La niñez popular. Intereses, derechos y protagonismos de los niños y niñas*. Madrid: Catarata.
- Linhares, C. (2007) *O legado freireano e a educação da infância*. ALEPH, Rio de Janeiro, v. 10, p. 8-12.
- Maffía, D. (2008). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Seminario de epistemología feminista. Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, págs. 1-9.
- Morales, Santiago y Magistris, Gabriela (2021). *Pedagogía niña. Revisitando la obra de Paulo Freire con lentes antiadultistas*, en Ouviaña, Hernán y Álvarez, Antonella (Comp.) *La palabra y el mundo. Conversaciones freireanas*. Buenos Aires: Muchos Mundos.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter (2009). *De Saberes y de Territorios: diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana*. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol 8, No 22, p. 121-136.
- Quijano, Aníbal (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, en Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, Pablo y Mannarelli, María Emma (coords) (2007). *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Editorial Universidad Externado de Colombia.
- Santos, Boaventura De Sousa (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.
- Segato, Rita (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Szulc, Andrea (2015). *La niñez mapuche: sentidos de pertenencia en tensión*. Buenos Aires: Biblos.
- Torres, Rosa María (1988). *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Biblioteca Digital CREFAL.

DATOS DEL AUTOR

Sociólogo por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctorando en Ciencias Sociales (UBA), con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

Co-coordinador del Grupo de Estudios sobre Niñeces y Juventudes de América Latina y El Caribe, radicado en el Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe de la UBA.

Co-fundador de Ternura Revelde, equipo de educación popular que acompaña a niñeces y juventudes de sectores populares en procesos de participación y organización, actividad que realiza desde hace quince años.

Co-compiler de “Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación” (2018), y “Educar hasta la ternura siempre. Del adultocentrismo al protagonismo de las niñeces” (2021), libros que reúnen trabajos de diferentes investigadorxs y educadorxs populares sobre niñez, derechos, educación y política.

Co-labora divulgando en medios tradicionales y redes sociales la crítica al adultocentrismo (Instagram @soysantimorales).

Busca destacar los “co-”, para que en el plano de la producción de conocimiento dejemos de invisibilizar su dimensión colectiva.

Es papá de dos hijos, experiencia con la que aprendió que la crianza es una tarea colectiva y que paternar es político. Ama hacerse el payasito -como cuando niño- aunque frente a adultes a veces le da algo de vergüenza.

JORGE ELIECER DÍAZ PIÑA



ILIANA MARINA LO PRIORE INFANTE

ENSAYO

PAULO FREIRE Y EL DEVENIR DOCENTE PARA EDUCAR A LAS INFANCIAS

Resumen

En este texto se realizan algunas consideraciones sobre las infancias y su educación desde el enfoque liberador propuesto por Paulo Freire. Es reconocido que él desarrolló su campo de estudio e investigación principalmente sobre la educación popular, la educación de adultos y la educación en general. Dichas preocupaciones ético- intelectuales sirven de guía por pertinentes para realizar una aproximación en torno a la formación de las infancias desde su perspectiva. Para ello, y de manera relevante, se extraen aspectos autobiográficos de carácter narrativo formulados reflexivamente por él que conllevan implicaciones formativas para las infancias. Autobiografía reflexiva que puede ser estimada como orientación para efectos pedagógicos en la formación del cuerpo docente. Esos aspectos se enmarcan en desarrollos y elaboraciones teórico- críticas propias y en comparaciones con otros autores que fueron, y siguen siendo, intelectuales destacados en el **ámbito de las relaciones entre lenguaje, pensamiento y realidad, para fundamentar más la praxis de la enunciación renombradora de la palabra infantil, su lectura con-textual del entorno-mundo y su importancia para esperanzarnos en la liberación sociopolítica**; ámbito este que se destaca en el abordaje sobre la hipotética relación de las reflexiones autobiográficas freireanas y sus derivaciones para la formación docente e infantil indoafrolatinoamericana y caribeña.

Palabras clave: Paulo Freire, autobiografía reflexiva, educación de las infancias, formación docente, liberación sociopolítica.

“Volverme de vez en cuando a mi infancia remota
es para mí un acto de curiosidad necesario”

(Freire, 1996, p.32)

Consideraciones teóricas previas

La palabra pensada al ser interrogada, la palabra generadora, como la denominó Paulo Freire (1970) en su praxis metódica interpretativo-comprensiva de las representaciones socioculturales e ideológicas reproductoras dominantes, desoculta reflexiva y liberadoramente las relaciones del mundo, -por la doble flexión que hace el pensar, refleja y refracta, característica ontológica de los seres humanos-, al pronunciarla emplazadoramente renombrándolo de forma resignificadora. En este sentido freireano, las palabras son reveladoras de los discursos y prácticas que portan y les dan sustentación, así como son también relacionadoras y transformadoras, generadoras de otros sentidos posibles a través de la relectura con-textual del entorno-mundo. Por cuanto en la suspensión o duda de lo ya dicho o nombrado acrítica y alienadamente, sin someterlo a los procesos de revisión de su código, se propicia su decodificación y su recodificación en el renombrar o resentidizar del lenguaje interactivo o dialógico crítico con lo otro-imaginario (lo posible alternativo imaginado) y los(as) otros(as) convivientes.

90 Así mismo, la palabra interrogada, suspendida, es de esa manera deconstruida al impugnar su logocentrismo hegemónico o dominante, según Derrida (1998). La deconstrucción logocéntrica supone la revisión crítica entre la supuesta correspondencia del significante con el significado atribuido y su referencia objetual ya que tanto el lenguaje como el pensamiento son operacionalizados e instrumentalizados para producir efectos de significación y de sentido alienantes. La deconstrucción revela la trama oculta de los sistemas del logocentrismo, del orden reproductor de los significantes, significados y referentes.

De allí se desprende que el propósito en instituir o hacer prevalecer las significaciones sentidizadoras por parte de quienes hegemonizan o dominan, particularmente en la educación escolar, a decir de Guattari (1998), obedece a una dinámica política porque la asunción de los significados implica una toma de poder sobre los cuerpos, sus racionalizaciones y lógicas de pensamiento, sus expresiones y representaciones, para que reproduzcan funcionalmente el orden instituido de sujeción por el capital.

De ese modo, con ese método deconstructivo, interpretativo y comprensivo, a partir de las palabras generadoras, se puede empezar a rehabitar y repoblar liberadoramente la existencia convivencial mundana en forma instituyente con nuevos signos o significantes apalabrados concientizadores del mundo actual y de un mundo-otro, ya que en el lenguaje articulado está consciente e inconscientemente el con-ser (el ser con los otros, sintiendo-se y pensándose juntos/as, en la interacción comunicativo-empática con los demás) y el co-estar (en los mundos-de-vida-afectual-comunitarios implicantes en la defensa de lo común).

Para Gadamer (1977), el denominado padre de la hermenéutica moderna, basándose en la condición lingüística del ser, el ser y el mundo habitan en el lenguaje, por ello indica que

“el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (p. 19). Este “principio” gadameriano es generalizado por Vattimo (1998) al expresar “toda experiencia del mundo está mediada por el lenguaje” (p. 19), añadiendo inmediatamente que lo discursivo es constitutivamente previo a cualquier comprensión lingüística de la experiencia, “está antes de todo evento lingüístico, es discurso” (Vattimo, 1998, p. 20). Desde esta premisa, descubrir el sentido del ser, se entenderá como la interpretación del discurso que lo manifiesta.

La palabra generadora aludida es una especie de “palabra-mágica”, o voz con poder de significación, que hace aparecer lo oculto por silenciado o velado al releer críticamente la palabra y el entorno vital; como la buena poesía que metaforiza la realidad y la reconstruye o transforma estremeciendo la sensibilidad de los cuerpos.

Releer el mundo a través de la palabra generadora

Cuando Paulo Freire retrotrae su niñez y la relaciona con su adultez y su praxis docente en los libros *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (1996) y *Pedagogía de la esperanza* (1993), se enmarca en lo que se puede denominar la historia regresiva y la autobiografía para que esa narrativa deconstructiva retroactúe reflexivamente y recuperar la potencialidad liberadora y re-creadora de la infancia y su incidencia en la adultez, así como para una mejor comprensión de la niñez indoafrolatinoamericana y caribeña. Por ello expresó “cuanto más vuelvo sobre mi infancia distante, tanto más descubro que siempre tengo algo que aprender de ella” (Freire, 1993, p. 29).

No obstante haber dejado de lado una producción textual sistemática sobre la educación de la infancia, dejó constancia de que sus formulaciones generales en torno a la educación popular serían útiles para su propuesta de educación liberadora de la niñez. En razón de ello, Freire (1996) afirmó en su condición autobiográfica de reflexión sobre su infancia lo siguiente:

“...un corte que separase en dos al niño del adulto que se viene dedicando, desde el comienzo de su juventud, a un trabajo de educación, en nada podría ayudar a la comprensión del hombre de hoy que, tratando de preservar al niño que un día fue, también busca ser el niño que no pudo ser” (p. 28).

Cuando referimos la potencialidad liberadora y re-creadora de la infancia, es porque, si bien el término infancia proviene de la palabra latina *infans* que significa sin habla o voz, es decir sin la capacidad de hablar o nombrar las cosas, a los demás o al mundo, esa definición lleva implícita que esa condición al referirse a los niños y niñas sin impedimento para hacerlo, es transitoria por cuanto se les reconoce su potencial capacidad de tener voz o de nombrar al mundo. Esa potencialidad se hace notoria cuando empiezan a emitir sus primeros balbuceos y luego comienzan a emitir sonidos por cuenta propia, aunque los padres y madres intentan que los imiten en la pronunciación de algunas palabras, ya que no son totalmente sonidos miméticos o imitativos de los significantes que usan los adultos, pero puede ir acompañada de esa intención para indicar algún objeto, animal, persona, etcétera.

Al respecto de la potencialidad liberadora de las infancias, Freire (1996) indica que:

“... desde la más tierna edad ya pensaba que el mundo tenía que ser cambiado. Que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar. Tal vez este fuese uno de los aspectos positivos de lo negativo del contexto real en que mi familia se movía” (p. 31)

En la niñez, los primeros intentos de articular palabras para significar re-creando los nombres convenidos para la designación de las cosas u objetos del mundo, se encuentran sus juegos re-creadores en los que de forma oral designan “arbitrariamente” sus juguetes y objetos que manipulan en su libre interacción con ellos. Cuando se dice arbitrariamente se refiere al término que usa Saussure (2007) en su famoso texto *Curso de Lingüística General* para calificar la convencionalidad o inmotivación en la relación entre el significante (nombre dado o palabra), el significado y su referente (lo que se designa) en el signo lingüístico. Después se impondrá la mimesis con la presión de los adultos para que los imiten en el habla, pero asimismo manifestarán renuencias o resistencias en hacerlo.

En ese sentido, es de recordar que de modo dominante el discurso de las personas adultas no es la realización significativa libremente expresada de cualquier sujeto, ya que el sujeto adulto al estar constituido por los órdenes o regímenes discursivos de la comunidad lingüística en que se ha formado, --a través de los cuales se impone el poder de significación--, que lo posicionan y en los que ubica sus enunciados, no produce sus significados o su sentido libremente desde la ilación de las unidades del lenguaje que han sido impuestas de significado.

Los actos y momentos libres y re-creadores en las niñas y los niños para rehacer renombrando su mundo o entorno, son de atención especial para establecer la comparación con los adultos que, debido a los regímenes de verdad o significación que producen efectos de poder en los cuerpos por medio de discursos disciplinarios que los regulan, por ejemplo, el discurso autoritario en la educación (Foucault, 1978), han quedado sin voz o palabras autónomas y acciones propias para renombrar y recrear al mundo emancipadoramente.

No hay que olvidar que, como lo indicó Freire (1970), el renombramiento del entorno- mundo encierra la potencialidad de su transformación, proceso éste en el cual también se puede dejar de ser para ser otro u otra. En el renombramiento hay que partir de lo experimentado conscientemente, mejor dicho, de la inteligibilidad de la experiencia existencial a través de formas de intelección de la conciencia; dependiendo además del carácter restrictivo o expansivo, represivo o libertario, de la experiencia. Freire (1970) dirá con relación al vínculo entre nombrar la palabra y la transformación de la realidad: “... no hay una palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De allí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (p. 99).

Asimismo, cuando se asumen las modalidades o estrategias experienciales autonarrativas o de auto-socio-análisis retrospectivo para la formación permanente del personal docente, ambas modalidades son promotoras de la auto-co-emancipación, y son formas de devenir una niñez como línea de fuga o liberadora según Deleuze y Guattari (1973), o como retrotopía, “lo que pudo haber sido mejor” (Bauman, 2017), mediante las que se busca el umbral

para transitar hacia la “minoría de edad”, dejando atrás la “mayoría de edad” alcanzada y de esta manera reconquistar la autonomía perdida y la libertad subjetiva de la niñez que fue, en otras condiciones. Una experiencia libre en lo posible de los condicionamientos represores de la adultez y, por consiguiente, como fuente de inspiración y re-invenición imaginaria de un mundo-otro o de otro mundo posible.

Aquí es pertinente referir la relativa libertad creadora con las palabras a la que fue inducido cuando Freire en su infancia recuerda que tuvo una maestra inicial de una escuelita que lo marcó, llamada Eunice Vasconcellos:

“Nunca olvidaré la alegría con que me entregaba a lo que ella llamaba ‘formar oraciones’. Primero me pedía que alinease tantas palabras como supiese y quisiera escribir sobre una hoja de papel. Luego que fuese formando oraciones con ellas, oraciones cuyo significado pasábamos a discutir. Así fue como, poco a poco, fui construyendo mi intimidad con los verbos, con sus tiempos, sus modos, que ella me iba enseñando en función de las dificultades que surgían. Su preocupación fundamental no era hacerme memorizar definiciones gramaticales, sino estimular el desarrollo de mi expresión oral y escrita” (Freire, 1996, p. 46).

Esa inicial experiencia escolar, contrastará con la autoritaria recibida posteriormente que lo conducirá en la adultez a denunciarla como educación bancaria porque no estima ni acoge los saberes populares que portan las niñeces provenientes de los mundos-de-vida populares, y les impone nombramientos y saberes de otras clases sociales cuyas representaciones por opuestas, son excluyentes de las culturas étnico-populares:

“...generalmente la escuela autoritaria y elitista que existe no considera, ni en la organización de sus planes de estudio ni en la manera de tratar sus contenidos programáticos, los saberes que se vienen generando en la cotidianeidad dramática de las clases sociales sometidas y explotadas.” (Freire, 1996, p. 34).

En la medida que nos desplegamos narrativamente recordamos, imaginamos y recreamos el pasado intervenido como búsqueda originaria de la identidad narrativa, con base también, en la promesa afectual y ética hecha en la infancia a alguien cercano/a de permanecer igual, o siendo el mismo o la misma, para que el otro o la otra reconozca con el tiempo y pueda contar con él o ella (Ricoeur, 1996); del presente al pasado contextualizado y nuevamente al presente sentidizado desde el pasado como devenir, historizándose así.

En el caso de Paulo Freire, las figuras éticamente referenciales fueron su madre, padre y un tío que con frecuencia era detenido y puesto preso, induciéndole su constancia política rebelde ante el poder, pero será su madre quien sobresalga como figura referencial principal porque fue ella de quien aprendió a desarrollar su sensibilidad ética, “aprendí a ser o a hacerme intensamente sensible al deber de respetar a quien se encuentra en situación de debilidad”

(Freire, 1996, p. 38).

De la interacción familiar con su padre y su madre, junto con su hermano, a quien consideró, así como a sí mismo, “niños conectivos” (Freire, 1996, p. 38) por sus capacidades relacionales para el entendimiento del entorno, vivenció la relevancia del diálogo para la educación, “con ellos aprendí el diálogo desde muy temprano. Nunca me sentí temeroso de preguntar y no me acuerdo de haber sido castigado, o simplemente amonestado, por discrepar” (Freire, 1996, p. 46).

Devenir una infancia-otra para formar mejor a la niñez

De la manera hasta ahora descrita, se deviene una infancia-otra desde la adultez, sin infantilización y sin adultocentrismo, en un adulto-infante o una adulta-infante, y esto se proyecta o transmuta en una mejor comprensión de los niños y las niñas por parte del profesorado o cuerpo docente, de sus padres o madres, redundando en una más adecuada relación formativa e interacción convivencial y afectual con ellos y ellas.

Esa autorreflexión historizada de la infancia realizada se convierte en un haber biográfico reconstruido de los sujetos, un acumulado sociocultural hecho ser o corporeidad. A través de ella, se buscaría que los equipos docentes, las familias y comunidades se problematicen deconstructivamente al objetivarse y eventualmente varíen sus representaciones y conductas alienadas por medio de la experiencia de sí mismos/as.

94

Un relato autobiográfico ejemplificador del emplazamiento reconstructivo-interpretativo de la infancia desde la adultez, además del realizado por Freire (1996), es la narración de su niñez realizada por Sartre (2007) en su ensayo titulado *Las palabras*.

La narración descentra y cuestiona la adultez alienada del ser, rehaciendo una nueva relación entre la recién adquirida experiencia de lenguaje, --de tener voz autónoma o propia para renombrar transformadoramente el mundo en prosa, en canto, poéticamente, narrativamente, etcétera, revisando deconstructivamente la correspondencia arbitraria entre los significantes y los significados de los signos lingüísticos y semióticos dados como legítimos por el poder, su logocentrismo (Derrida, 1998)--, y racionalidad o pensamiento afectual alternativo, o racionalidad sensible según Maffesoli (1997). Esta historia re-construida de cada docente sobre su infancia puede ayudar a desentramar su relación pedagógica con los niños y niñas.

Superando, de ese modo, la instrumentalización del lenguaje como mero recurso informativo-comunicativo a partir del deseo de experimentar freireanamente el lenguaje como renombramiento. Así se puede trascender hacia la sentida necesidad de designar y sentidizar como rehabilitación ecoprotectora a la urgente condición inmunitaria de la morada que es también el mundo frente a las crisis que padece, renombrándolo significativa y emancipadoramente al transcodificar los discursos que transmiten las ideas-fuerza reproductoras de la mismidad u homogeneidad mercantilista alienante de la Modernidad dominante (progreso, desarrollo, etcétera), esto es, evidenciando su desfundamentación y deslegitimación, al descodificarlos y recodificarlos críticamente.

Ante la arbitrariedad de la imposición sobre los niños y niñas de normas, pautas y castigos para decir o nombrar, imposiciones que los silencian, creyendo que son los adultos quienes les dan u otorgan la voz a los niños y las niñas, hay que aclarar que ellos y ellas ya la tienen por derecho natural, por tanto, se debe estar conscientemente implicados en un encuentro y reconocimiento dialógico con ellos/as, y dispuestos a revisarse los docentes, para que no reproduzcan prácticas de dominación, control, patriarcalismo, racismo y colonialismo.

La narrativa autobiográfica, es una autodeconstrucción del imaginario que se tiene sobre la infancia transitada, una re-experimentación que revisa lo adecuado de esas representaciones, esto coincide con lo expresado por Sosenski y Jackson (2012) “Así, es esencial tomar en cuenta que las representaciones conforman nociones o modelos de niñez y que las experiencias también moldean las representaciones, es decir, que en ocasiones rompen, se resisten o se oponen a ellas” (p. 10). Esta re-experimentación se puede asumir como práctica de rememoración que incide en la reconfiguración de las subjetividades; ello se sustenta en lo afirmado por Scott (1992) “no son los individuos los que tienen experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (p. 49).

Si bien la experiencia de las crisis sobrepuestas que atravesamos estructural y globalmente (ecológica, sanitaria, económica, social, política, existencial, etcétera), paradójicamente, es también la crisis de la experiencia, de su aportación crítica a la significación y la sentidización del contexto, no por ello deja de ser una vivencia, “lo que se vive”, pero no toda vivencia es transformada en experiencia. La experiencia es trascendente cuando conmociona e implica integralmente al cuerpo transfigurando la vivencia en aprendizaje significativo o sentidizador, es decir, que la significación producida se integra como acervo individual y grupal en la orientación y práctica cotidiana permanente o para evocarla cuando se necesite hacerla presente. De aquí la importancia de promover y adquirir experiencias de sí, como las relatadas por Paulo Freire.

Sin embargo, para transformar la vivencia en auténtica experiencia de sí, cuya significación siempre dependerá de la interpretación que se haga, se deben vencer las resistencias producidas por la alienación sociocultural prevaleciente, ocasionada primordialmente por la homogeneización mediática neutralizadora de lo que nos ocurre, esto es, vivencias que no pasaron el tamiz de la reflexión crítica que las convierten en heterogeneidad, en diferencia sustantiva. Primordialmente deben deconstruirse las valoraciones e interpretaciones que contravienen experimentar el renombramiento emancipatorio.

La interpretación de las vivencias y experiencias se enmarcan en un contexto sociocultural atravesado o cruzado por un conjunto de luchas en torno a la hegemonía sociocultural que comprenden significaciones y valoraciones simbólicas o semióticas contrapuestas según los intereses y conflictos de clase, de género, étnicos, etcétera, que constituyen el imaginario de toda sociedad actual.

Tal vez esto explique la afirmación de Agamben (2007) en su afamado texto *Infancia e historia*. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia, en el que coincide con Benjamin (2001) sobre la pobreza de experiencia que generó la Modernidad, “así como fue privado de su biografía, al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: más bien la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de que dispone sobre sí mismo” (p. 7), para luego enfatizar que “lo inefable es en realidad infancia. La experiencia es el mysterion que todo hombre instituye por el hecho de tener una infancia”

(p. 71). Para él, lenguaje e infancia, mediados y articulados por la experiencia, originan la historia, esto es, la posibilidad misma de historizar, porque al desarrollar el lenguaje, la niñez puede narrar o contar sus experiencias y, en consecuencia, convertirse en sujeto historizante e historizable ya que la narración es intrínseca a la historicidad y su transmisión educativa.

Esto constituye una perspectiva propositiva para pensar a la niñez o niñeces en relación intergeneracional educativa con la adultez y promover la construcción social emancipada de las infancias desde la deconstrucción autobiográfica de cada docente en tanto reflexiones de una infancia-otra. Esta re-experiencia emancipadora no sólo teje nuevas construcciones acerca de las infancias sino a la vez es un proceso de construcción de nuevas subjetividades en los niños, niñas, jóvenes y adultos en su relación educativa.

En este sentido emancipador, Freire resalta el papel del pensar diagnosticador de las situaciones y comprometido políticamente de los educadores y las educadoras en esperar en los “inéditos posibles” que nos acortan camino, sin apremios desesperanzadores al final, para alcanzar el horizonte liberador: “una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades -cualesquiera que sean los obstáculos- para la esperanza” (Freire, 1993, p. 25).

A modo de conclusión

El proceso de devenir una infancia-otra es un acontecimiento en Paulo Freire que sirve para orientar la educación de la niñez al transferir las inferencias generalizables que hemos referido (relectura con-textual y renombramiento del mundo, palabras generadoras, dialogicidad y sensibilidad ética, reivindicación simbólica de la cultura popular liberadora, experiencias densas emancipadoras de representaciones represoras, y otros), sin desatender los contextos socioculturales en que se da la praxis educativa y las particularidades vivenciales y experienciales dignificadoras de las niñeces.

Devenir una infancia-otra por cada docente se da en permanente constitución temporal- espacial y la exploración de la experiencia histórica de vida (rememoración y actualización crítica de la infancia hecha experiencia reflexiva, experiencia de la potencia que es al asumir su alteridad subyacente en el inconsciente del adulto, y conocimiento de sí), que potencien una existencia liberadora.

Se podría concebir como una experiencia trascendente por esperanzadora en la subjetividad liberadora ya que resurgen los pensamientos críticamente renovados, los afectos intersubjetivos como afectualidades trans-subjetivas o transcorporales, la creatividad desalienante, etcétera, un nuevo modo de ser y estar emancipadamente en el mundo por transformar para rehabitarlo ante la depredación industrialista-extractivista- mercantilista-alienante por parte del capital, de la que es objeto. Capitalismo neoliberal causante de las crisis globales estructurales que produce explotación, pobreza, miseria, alienación e infelicidad en las mayorías, y de las pandemias por su depredación de la naturaleza que ponen en riesgo la vida misma, tanto social como natural.

¡DEVENIR UNA INFANCIA-OTRA ES UN DEVENIR EMANCIPADOR EN LA EDUCACIÓN!

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopía*. México: Editorial Paidós.
- Benjamin, W. (2001). *El narrador*. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos, Iluminaciones IV*. Madrid: Editorial Taurus.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1973). *El Anti Edipo: capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Editorial Barral.
- Derrida, J. (1998). *De la Gramatología*. México: Editorial Siglo XXI. Foucault, M. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores. Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Mexico: Siglo XXI editores.
- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Guattari, M. (1998). *Caosmosis*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible. Una visión intuitiva del mundo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Editorial Siglo XXI. Sartre, J-P. (2007). *Las Palabras*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Saussure, F. (2007). *Curso de lingüística general*. España: Editorial Losada.
- Scott, J. (1992). *Experiencia*. Recuperado de: http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana_13-2.pdf
- Sosenski, S y Jackson, E. (2012). *Introducción*. En *Nuevas Miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones*. México: UNAM- Instituto de investigaciones históricas. Recuperado de <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/catalogo/ficha?id=576>
- Vattimo, G. (1998). *Las aventuras de la diferencia. Pensar después de Nietzsche y Heidegger*. Barcelona: Editorial Península.

DATOS DE LA AUTORA

Formación y experiencia interdisciplinaria. Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Currículo. Especialista en Desarrollo Infantil y Diversidad, Derechos Humanos, Inclusión, Primeras Infancias, Evaluación, Políticas sociales. Presidenta de OMEP Venezuela. Equipo directivo de CLADE. Profesora titular universitaria. Coordinadora de programas de protección a la niñez, comunidades y de proyectos para la formación docente y transformación socioeducativa. Premio Constructora de Paz “Fundalatin”. Publicaciones como autora y coautora, entre ellas: Emancipación de las Subjetividades en las Infancias y Juventudes, Tendencias Evaluativas de la atención y educación de las Primeras Infancias en América Latina y el Caribe, Infancias Vulneradas, La afectualidad en la educación, Programa Comunidad y Familia: una experiencia de inclusión infantil desde la participación.

Correo: ilianalopriore11@gmail.com.

DATOS DEL AUTOR

Doctor en Ciencias de la Educación (ULAC), Magister en Enseñanza de la Geografía (UPEL), Licenciado en Ciencias Sociales (UPEL). Profesor universitario de la UNESR. Ex-Director General de Investigación y Educación del MSDS. Coordinador de investigaciones individuales y colectivas en las líneas de política y educación, formación docente, tecnologías educativas. Consultor educativo. Autor y coautor de textos y artículos en el ámbito educativo; entre estos libros: Escuela, capital y trabajo; Hermenéutica y educación; El poder y la mirada geográfica; en coautoría Contrahegemonía liberadora en educación; Glosario-otro de Educación Popular, Pedagogías Críticas y Liberadoras, La afectualidad en la educación y otros.

Correo: diazjorge47@gmail.com.

