



Niñez y Ciudadanía

Oswaldo Torres G.
Editor

Colaboración académica

Dimas Santibáñez

01/2011

La aplicación del enfoque de derecho

Laura Cid

Eduardo Del Río

Evelyn Gutiérrez

Pamela Padilla

Andrés Pérez

Angélica Remolina

Violencia y niñez

Cristián Gavilán

Waldo Maldonado

María José Poblete

Melissa Soto

Lorena Valdés

Pilar Valenzuela

Claudia Vera



pehuén®

- © Osvaldo Torre G. Programa Diplomado Niñez y Políticas Públicas
Departamento de Antropología Universidad de Chile
Fono: (56-2) 978 78 90
ninezypoliticaspUBLICAS@gmail.com
- © Pehuén Editores, 2011
Fono/fax (56-2) 795 71 31 - 32
editorial@pehuen.cl
www.pehuen.cl

Primera edición, octubre 2011

Edición
Osvaldo Torres G.

Corrección
Manuela Rojas C.

Portada
María José Garrido

Diseño y diagramación
Olaya Fernández A.

Impreso en los talleres de
Ril Editores

Derechos reservados para todos los países.

Ninguna parte de este libro puede ser reproducida, transmitida o almacenada, sea por procedimientos mecánicos, ópticos, químicos, eléctricos, electrónicos, fotográficos, digitales incluidas las fotocopias, sin autorización escrita de los editores.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE

Oswaldo Torres
Editor

Niñez y Ciudadanía

01/2011



Comité Editorial

Editor

Oswaldo Torres G. Antropólogo, Magíster en Historia de Chile, Doctor en Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Chile. Coordinador académico programa de Diplomado Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile.

Miembros internacionales

Manfred Liebel. Sociólogo, Profesor y Doctor en Filosofía, Director de la Maestría sobre Estudios y Derechos de la Infancia en la Universidad Libre de Berlín, Director Ejecutivo Red Maestrías universidades europeas.

Lourdes Gaitán. Socióloga, Doctora en Sociología, especialista en Bienestar Social y Planificación. Universidad Complutense de Madrid. Miembro de Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid.

Lucero Zamudio. Socióloga, Magíster en Estudios de Población de la Universidad Javeriana, Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad del Externado. Directora Ejecutiva Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos del Niño.

Héctor Ospina Cerna. Director-Editor Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Profesor Emérito Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde-Universidad de Manizales Colombia.

Yolanda Corona. Licenciada en Psicología, Doctora en Historia y Etnohistoria, Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco, México.

René Unda. Sociólogo Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Director de la Maestría en Política Social de la Infancia y Adolescencia y Director del Centro de Investigación de la Niñez, Adolescencia y Juventud.

Jorge García. Licenciado en Trabajo Social, Master Trabajo Social mención en Desarrollo. Académico Universidad Mayor de San Marcos, Perú.

Juan Enrique Bazán. Sociólogo y Profesor. Maestría en Educación Universidad Nacional Educación UNED, Madrid. Doctorado en Sociología Jurídica Universidad del Externado, Bogotá.

Miembros Nacionales

Soledad Larraín. Psicóloga, Magíster © Psicología Clínica Universidad Alberto Hurtado, Consultora UNICEF, Chile.

Nota: La invitación a formar parte de este comité ha sido aceptada hasta el momento por los profesionales que aquí se señalan

Índice

Presentación. <i>Oswaldo Torres</i>	9
Capítulo 1: Contribución Académica	
Avances y transformaciones en la educación inicial en Chile: Riesgos y desafíos de un derecho inconcluso. <i>Dimas Santibáñez</i>	13
Capítulo 2: La aplicación del Enfoque de Derechos	
El cuidado personal de niños, niñas y adolescentes desde el enfoque de derechos: Las prácticas decimonónicas de los tribunales de familia en los tiempos de la protección integral. <i>Laura Cid</i>	54
Participación e intervención social con enfoque de derechos: análisis de un programa gubernamental. <i>Eduardo Del Río</i>	78
Educadoras de párvulos garantes de derechos de infancia: ¿Un rol sin reflexión? <i>Evelyn Gutiérrez</i>	108
Consideraciones de la niñez presentes en el diagnóstico y tratamiento del Trastorno de Déficit Atencional / Hiperactividad en las políticas públicas desde una perspectiva de derechos. <i>Pamela Padilla</i>	125
Niñez en movimiento: Construcciones sociales de una política pública para niñas y niños migrantes. <i>Andrés Pérez</i>	147
Los niños, niñas y jóvenes ex combatientes en el conflicto armado colombiano ¿Sujetos de derecho u objetos de asistencia? <i>Angélica Remolina</i>	166
Capítulo 3: Violencia y Niñez	
El modelo socioeducativo de intervención, ¿en resguardo de la inclusión social de las y los jóvenes en conflicto con la ley o un mecanismo reproductor de la exclusión? <i>Cristián Gavilán</i>	188
Violencia y escuela: una realidad que va creciendo. <i>Waldo Maldonado</i>	195
Jóvenes y uso de armas de fuego: una herramienta de protección de derechos. <i>María José Poblete</i>	199

El diagnóstico psiquiátrico mal utilizado: una forma de maltrato psicológico que atenta contra el derecho a la identidad del niño, niña y adolescente intervenido por orden judicial. <i>Melissa Soto</i>	203
Niños privados de cuidados parentales: protección de derechos o violencia institucional. <i>Lorena Valdés</i>	209
Niñas en conflicto armado: un desafío pendiente para la comunidad internacional. <i>Pilar Valenzuela</i>	213
Desde la violencia a la niñez Mapuche hacia una cultura de derechos con perspectiva intercultural. <i>Claudia Vera</i>	218

Presentación

ESTA PUBLICACIÓN, NIÑEZ Y CIUDADANÍA, es un esfuerzo del Diplomado de postítulo, “Niñez y Políticas Públicas”, que imparte el Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Este curso se realiza desde hace 5 años, en alianza con la Asociación Chilena pro Naciones Unidas, ACHNU.

La niñez, como objeto de estudio, ha sido trabajada por la antropología clásica, básicamente como un componente más de la vida social de sociedades diferentes a la cultura occidental. Muchos antropólogos y antropólogas se deslumbraron, en las sociedades que visitaron e investigaron, con las costumbres exóticas de las formas de crianza que practicaban madres y padres; por las libertades sexuales y no traumáticas con que marcaban el paso de la niñez (o, mejor dicho, de la pre-adulthood) hacia la constitución en personas autónomas. Algunas sociedades fueron estudiadas comparando las pautas de destete materno entre pueblos cazadores recolectores y otros, como parte de una estructura de parentesco que determinaba según su sexo, las futuras alianzas matrimoniales.

En fin, la niñez era vista por la disciplina como un objeto de socialización, sea por la familia o por la cultura (la idea que forjó el concepto de personalidad social básica), donde la etnografía como método de aproximación jugaba un rol central para describir los modos de “endoculturizar” a las nuevas generaciones en los modos de hacer, ver y pensar por parte de los adultos. Se tendía a la generalización de esas descripciones, escribiendo como si todos los niños y niñas fueran sometidos a los mismos dispositivos de socialización, o se estimaba que los ritos de pasaje de una condición de infante o niña/o a otra de adulto, implicaban mecánicamente la recurrente mantención del orden social. La cultura se entendía como algo homogéneo, estable y recursivo, que sólo podía cambiar por un contacto cultural que tomaba la forma de invasión, intercambio o sumisión.

Este enfoque, útil para investigar, comparar y, a veces, especular con culturas diferentes, se pensó siempre desde lo que estaba normalizado como niñez en la sociedad occidental. En esto la antropología es algo hermana con la sociología, pues ambas disciplinas le han otorgado a la niñez un rol secundario, más pasivo que activo, más carga que aporte, más desorden que orden, en esa etapa entendida como previa al momento de ingresar a la vida en sociedad. Era la mirada sobre un potencial caotizador de la vida social, el niño o niña, en tanto no fuese disciplinado en los valores, normas, conductas y jerarquías establecidas en un orden controlado por adultos que poseían la experiencia, la verdad y por ende la autoridad.

El retrato que se dibujó acerca de la sociedad indígena fue, en alguna medida, idílico. Sea porque aún pensaban, desde los hoy obsoletos paradigmas, que los pueblos originarios estaban más cerca de la naturaleza que de la civilización, o porque la contaminación occidental no había aún permeado sus sencillos y prístinos valores. Esta imagen tampoco permitió ahondar en el estudio sobre el lugar y jerarquía que tenían los niños en esas sociedades, pues para la modernidad occidental, el valor de la niñez el valor de la niñez —en una creencia ahistórica—

era sublime, el objeto de protección, de modelación según la voluntad del padre —y quizás la opinión de la madre—, de un lugar privilegiado para que cumpliera el rol asignado de educarse para ser un buen ciudadano y trabajador.

Es por lo anterior, y por muchos otros motivos más, la decisión de abrir un lugar para el debate interdisciplinario, que aporte con nuevos trabajos de reflexión sobre la niñez. En esta publicación se parte de la idea que los niños y niñas son sujetos sociales de derechos, es decir ciudadanos tan completos como los adultos hombres o mujeres. Se entiende que la noción de ser sujeto social es porque los niños y niñas transforman las condiciones de existencia propias y las de los demás, en un juego de poderes e influencias asimétricas, pero también son portadores de derechos, que no son sólo aquellos jurídicamente reconocidos sino también, los que por sus prácticas pueden en algún momento ser reconocidos como tal. En esta publicación se visibiliza el conflicto social y cultural que implica hacerse cargo de los niños como actores sociales que construyen su propia reflexividad y su autonomía progresiva. Desde este punto de vista, interesa por tanto observarlo y estudiarlo también en su relación con categorías tan diversas como son las de adulto, mujer, clase alta, clase media, pobreza, población, medio ambiente, escuela, consumo, medios de comunicación, etc.

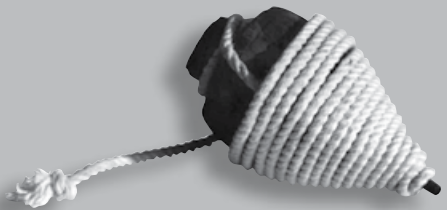
Esta primera publicación presenta una selección de aquellos trabajos desarrollados por estudiantes egresados del Diplomado en el año 2010, en los cuales se ensaya un tema de interés para el investigador y sobre el cual aplica un enfoque de derechos, que tiende a evaluar la situación de los niños y niñas de una forma distinta a como lo hacen las miradas tradicionales sobre la infancia; estos trabajos son el producto de sus tesis para aprobar este postítulo. También se incluyen algunos breves ensayos sobre la relación entre la niñez y la violencia, elaborados por algunos de los y las estudiantes de la generación 2011, en la idea de poner a disposición del público interesado una muestra de las diversas formas que adquieren los usos de la violencia sobre los niños. También se incorpora una colaboración solicitada al antropólogo Dimas Santibáñez, miembro del Comité Académico del Diplomado.

Este esfuerzo cuenta con el apoyo del Departamento de Antropología y el aporte de un Comité Editorial de primer nivel, lo que augura una publicación periódica y de largo aliento, que podrá cobijar la producción de ideas tanto de los estudiantes del postítulo, como las colaboraciones de sus académicos y de otros investigadores nacionales y extranjeros interesados.

Dr. Osvaldo Torres G.
Coordinador Académico Diplomado
Editor

Capítulo 1

Contribución Académica



Avances y transformaciones en la educación inicial en Chile: Riesgos y desafíos de un derecho inconcluso

Dimas Santibañez

Antropólogo Social

¿Por qué la tierra es mi casa? ¿Por qué la noche es oscura? ¿Por qué la luna es blanca que engorda como adalgaza? ¿Por qué una estrella se enlaza con otra, como un dibujo? Y ¿por qué el escaramujo es de la rosa y el mar? Yo vivo de preguntar: saber no puede ser lujo... Si saber no es un derecho, seguro será un izquierdo.

Silvio Rodríguez. "Escaramujo".

En: Rodríguez, 1994.

EL MOVIMIENTO SOCIAL, convocado y conducido por los estudiantes universitarios y secundarios del país, ha tenido la capacidad de promover una conversación de fondo respecto de la educación chilena. Ha instalado un diagnóstico transversal sobre su crisis, a la vez, y la urgencia de avanzar en cambios de carácter estructural. Su demanda y proyecto: una transformación sustantiva del modelo de educación en Chile. El principio rector: el derecho a una educación de calidad garantizada por el Estado. La adhesión ciudadana que ha generado este movimiento puede ser expresión de un cambio de ánimo que pone en el centro de las conversaciones, aspiraciones y demandas, el reconocimiento, protección y promoción de los derechos que les asisten a las personas. Se desarrolla en el marco del agotamiento del proyecto neoliberal y en los esfuerzos por configurar un Estado social de derechos. Confirma la persistencia de condiciones estructurales que permiten la transgresión sostenida de los derechos de personas y grupos¹.

Por otro lado, supone una interpelación a los promotores del modelo que han insistido, a lo largo de dos décadas, que la educación constituye el principal mecanismo de equiparación de oportunidades y movilidad social. Hoy resulta evidente que dicha promesa seguirá siendo un espejismo, si no se abordan las reformas estructurales que requiere el sistema educativo*. Han sido las y los estudiantes los que, como resultado de sus movilizaciones, le

*Para un seguimiento de las políticas de mejoramiento, y las reformas no efectuadas durante las últimas dos décadas, Cox, C. y González, P. (1998). *Educación: de programas de mejoramiento a Reforma*. En: Cortazar, R. y Vial, J. *Construyendo Opciones. Propuestas económicas y sociales para el cambio de siglo*. Cieplan. Santiago, de Chile: Dolmen Ediciones. También, Mizala, A. y Romaguera, P. *Calidad de la educación chilena: el desafío de la próxima década*. En: Meller, Patricio. (2005). (Ed.) *La paradoja aparente. Equidad y eficiencia: resolviendo el dilema*. Editorial Taurus, Chile.

han vuelto a recordar al país que una educación de calidad es, ante todo, un derecho, y que el Estado debe dar garantía de ello.

Resulta urgente advertir que este debate en torno a la educación no ha sido capaz de incluir, entre sus prioridades y con total plenitud, el derecho a educación que les asiste a los niños y niñas menores de 5 años*. Después de los importantes avances registrados durante los últimos diez años en el ámbito de la educación inicial, el actual periodo no se ha caracterizado por una propuesta que signifique un nuevo impulso a la agenda que se había priorizado en el país. Cualquier insistencia sobre la importancia de la educación inicial para niños y niñas es poca. Ello no solo porque aprender es un derecho, y se debe garantizar desde la primera infancia. También, porque es en esta etapa de la vida donde se pueden producir las diferencias críticas que permitan que las personas y sus familias rompan las brechas de la desigualdad cultural, social y económica que las afectan.

Este trabajo intenta desarrollar un planteamiento que se orienta en la perspectiva de aportar en la defensa de los derechos que les asisten al grupo infantil². La educación constituye un derecho básico de los niños y niñas consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). El compromiso de este trabajo es contribuir en la construcción de una cultura que integre a la educación inicial como un derecho de los más pequeños. El principio que inspira estos planteamientos es la urgencia de avanzar decididamente en una ampliación sustantiva de una educación parvularia de calidad, para el conjunto de los niños y niñas del país. Este constituye un imperativo ético para una sociedad que no ha sido capaz de romper las estructuras y condiciones de desigualdad e injusticia social que apremian a grandes sectores sociales del país.

Se asume, que los avances hasta ahora materializados no garantizan ni promueven el ejercicio pleno del derecho a una educación de calidad en los primeros años de vida. La vulneración de este derecho afecta principalmente a los niños y niñas que son parte del 60% de la población más pobre del país. El desafío de futuro es romper los obstáculos y limitaciones que sostienen y reproducen las brechas, que persisten entre los niños y niñas de los sectores más pobres y más ricos de la sociedad.

La investigación contemporánea sobre desarrollo infantil temprano y educación inicial, comparte una serie de evidencias que consignan la importancia y el impacto de esta última en el mejoramiento de un conjunto de indicadores de desarrollo en niñas y niños. Este conocimiento se ha constituido en uno de los fundamentos medulares de las políticas y programas públicos, impulsados a favor de la infancia durante la última década. Por lo tanto, define lo que una sociedad puede esperar de una educación inicial de calidad, cuando el foco es garantizar un desarrollo integral del conjunto de capacidades y potencialidades presentes en la niñez temprana.

* Por cierto, la propuesta N° 3 del Gobierno, contenida en las 21 medidas para alcanzar un pacto en educación en Chile, indica: "aumentar la cobertura y calidad de la educación parvularia". <http://www.gob.cl/informa/2011/08/01/gobierno-propone-21-medidas-para-alcanzar-pacto-en-educacion.htm>

El presente artículo se propone desarrollar un conjunto de planteamientos relativos a los desafíos que el país todavía debe abordar, en los planos de la cobertura y la calidad de la educación inicial. Ambos objetivos han sido materia de intervención a través de las políticas públicas desde fines de la década del noventa en adelante³. Este artículo tiene como punto de partida el reconocimiento de los avances que ha experimentado la educación parvularia en el país. Sin embargo, existen argumentos para afirmar que la educación inicial es un derecho inconcluso.

En primer lugar se analizan los desafíos que aún persisten en materia de cobertura. En función de ello, se examinan los avances que se han hecho en materia de oferta en educación parvularia, pero al mismo tiempo, se identifican los déficits y obstáculos que persisten para alcanzar una cobertura universal. Frente a los planteamientos que sostienen que puede resultar innecesario o inconveniente proponerse avanzar hacia una cobertura universal⁴, se insiste en la necesidad de desarrollar esfuerzos adicionales para garantizar un mayor y mejor acceso a la educación preescolar, por parte de los niños y niñas de los sectores más vulnerables del país. Constituye un desafío orientado a hacer efectivo este derecho y a profundizar las condiciones de equidad. Esto significa comprender el modo en que inciden e intervienen los factores culturales en la determinación de la demanda y, en consecuencia, priorizar y fortalecer aquellos programas de carácter innovador y no convencional, que buscan integrar y promover la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijas e hijos.

En segundo lugar, se examinan algunas potenciales incompatibilidades y riesgos generados por los esfuerzos de integración que se buscan producir entre la educación inicial y el sistema de educación formal. Desde la perspectiva que se asume en este trabajo, tales tensiones pueden afectar negativamente el desarrollo de una educación parvularia de calidad, que cumpla con el propósito de potenciar al máximo las capacidades de los niños y niñas. Por cierto, esto implica iniciar un debate en torno al tipo de educación parvularia que el país quiere promover y proteger. En tal sentido, parece oportuno que parte de los esfuerzos que el Estado desarrolla en este plano, se orienten en la perspectiva de hacer efectivo aquellos principios educativos que convierten a la educación inicial en un aporte clave del desarrollo integral de niños y niñas.

Los alcances de este trabajo son limitados. Sus pretensiones se limitan a exponer un conjunto de referencias relativas a los temas seleccionados, con el objeto de aportar con una mirada complementaria a los debates que los expertos han desarrollado en los últimos años. Parte importante de los argumentos que se desarrollan se fundan en resultados de investigaciones y estudios desarrollados en los últimos 5 años⁵. Dichas experiencias permiten

* Tokman, Andrea (2009). *Radiografía de la educación parvularia chilena: desafíos y propuestas*. Instituto Políticas Públicas Expansiva, Universidad Diego Portales. Como indica, “el panorama es más complejo de analizar cuando no hay claridad sobre si la estrategia hacia el aumento de la cobertura en todos los niveles es la que debiéramos seguir”. *Ibíd.* Pág. 14

reconocer el inigualable papel que desarrolla, o puede desarrollar, la educación inicial en el presente y futuro de los niños y niñas del país. Sobre la base de tal reconocimiento, a lo largo de estas páginas se afirma que no puede haber obstáculo que impida que los niños y niñas de los sectores sociales más vulnerables tengan acceso a una experiencia educativa de calidad, que desarrolle al máximo todas sus capacidades y potencialidades. Constituye el primer gran paso para garantizar que niños y niñas se desarrollen plenamente, y se constituyan en sujetos constructores y transformadores de su cultura y sociedad. Por sobre las disquisiciones técnicas, estos principios no pueden estar nunca ausentes cuando se abordan los desafíos que debe enfrentar la educación inicial en el país.

I

POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN INICIAL: UNA DÉCADA DE AVANCES

Durante la última década, la educación inicial ha adquirido una significativa relevancia en la agenda pública y en los círculos técnicos y políticos, responsables del diseño de políticas públicas en el ámbito de la educación y la niñez. La Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010, introdujo un sustantivo cambio de enfoque, al establecer que los niños y niñas son sujetos de derechos, portadores de múltiples necesidades, pero también de capacidades y potencialidades que deben ser desarrolladas. Inspirada en los principios de la CDN, este instrumento advierte sobre la necesidad de implementar políticas multi e intersectoriales, orientadas a garantizar y hacer efectivo un desarrollo integral y autónomo de los niños y niñas⁴.

Cualquier avance que se logre en esta orientación, significa una aproximación más sustantiva al cumplimiento de los compromisos que el Estado de Chile asumió con la ratificación de la CDN. El principio de la protección de los derechos humanos⁵ adquiere un carácter especial para niños y niñas⁶. Supone crear las condiciones que aseguren o garanticen el máximo desarrollo de sus potencialidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales. Los

* Estudio *Determinantes de la demanda por educación parvularia*. Convenio Ministerio de Educación- Banco Interamericano de Desarrollo- Facultad de Ciencias Sociales, 2007/2008. Este proceso de investigación incluyó dos etapas de levantamiento de información. En la investigación cualitativa se realizaron 12 grupos focales y 32 entrevistas en profundidad a madres de hijos en edad preescolar de los dos quintiles de menores ingresos en las Regiones Metropolitana, Valparaíso y La Araucanía. La segunda etapa incluyó la aplicación de una encuesta a una muestra de 600 mujeres de la Región Metropolitana de los tres quintiles con menores ingresos económicos. Estudio Requerimientos técnicos pedagógicos de las educadoras de párvulos en el marco de la implementación de la Ley SEP. Este estudio fue realizado entre el segundo semestre de 2008 y el primer semestre de 2009, en el marco de un convenio entre el Ministerio de Educación y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

artículos 28 y 29 de la CDN no sólo instan a garantizar un acceso universal y gratuito a la educación, como forma de hacer efectivo este derecho, también establecen que a través de ella se debe “desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”⁷.

Por lo tanto, hacer efectivo el derecho a la educación desde la más temprana edad no es otra cosa que permitir que cada niño y niña pueda hacer todas las preguntas que considere relevante, experimente con todas las texturas, aromas y sabores a su alcance, desarrolle su imaginación y creatividad, tenga la posibilidad de jugar y reír en un espacio de libertad, estimulante y protegido, que le permita convertirse en un sujeto consciente de sí mismo, con identidad y autonomía, y consciente del entorno social y cultural del que participa.

Sinopsis de los avances en políticas de educación inicial

Los primeros avances orientados a fortalecer la educación parvularia en Chile, se remontan a octubre del año 2001, cuando se publican los resultados de un esfuerzo sin precedentes de sistematización y organización curricular de la educación parvularia*. Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, elaboradas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) tras un amplio e intenso proceso de participación, significan hasta el presente el principal reconocimiento institucional del quehacer pedagógico que históricamente ha desarrollado la educación parvularia en Chile. Constituyen una herramienta de apoyo a la práctica pedagógica que “ofrece a las educadoras un conjunto de fundamentos, objetivos de aprendizaje y orientaciones para el trabajo con niñas y niños”⁸. Apoyadas, entre otros soportes, en la evidencia teórica y empírica de carácter nacional e internacional, las Bases Curriculares se fundan en la convicción que la niñez temprana es una etapa crítica en el proceso de desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de los seres humanos. A partir del reconocimiento de los persistentes déficits de cobertura, se establece que la tarea de la educación inicial es proveer de un espacio y proceso de aprendizaje integral y de calidad, que desarrolle al máximo las capacidades y potencialidades de cada niña y niño**.

No es hasta mediados de la década anterior, sin embargo, cuando se inicia una activa estrategia de promoción y fortalecimiento de la educación inicial. En ello, juegan un papel clave los trabajos realizados por un equipo del MINEDUC que elaboró la “Estrategia Bicentenario 2005-2010 para la Educación Parvularia” (2004), y por el “Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia” (2006). Ambas iniciativas revelan la criticidad de los

* Durante la década del noventa destacó el Programa MECE-Preescolar, del MINEDUC, orientado a incrementar la cobertura en sectores rurales y de extrema pobreza urbana y mejorar la calidad del servicio prestado. Mena, I. y Bellei, C. (1998). Pág. 358

** “A la educación le corresponde proveer de experiencias educativas que permitan a la niña o el niño adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa” (Bases Curriculares, 2001. Pág. 15)

primeros años de vida en el desarrollo del conjunto de capacidades y potencialidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales de los niños y niñas⁹. Estos informes tuvieron la virtud de incorporar en el debate político y técnico los avances más recientes experimentados en el ámbito de la investigación sobre educación inicial, junto a programas de apoyo al desarrollo infantil. El conocimiento científico y experto que se incorporó en el debate, aportó con novedosos y sólidos argumentos para dar un nuevo impulso a la agenda pública y programática que se implementó en la primera década del siglo XXI. La educación inicial adquirió centralidad y gravitación en la política pública de la época.

Sobre la base de un análisis de la situación de la educación parvularia, y una sistematización del conocimiento nacional e internacional relativo al impacto de la educación inicial en el desarrollo de niñas y niños, la “Estrategia Bicentenario para la Educación Preescolar 2005-2010”, definió como desafíos prioritarios:

- el aumento de la cobertura y la equidad hasta alcanzar una matrícula del 42% para el año 2010 y asegurar con ello la universalización de la atención para los niños entre 4 y 5 años, sin excluir esfuerzos de focalización en las familias más pobres y en los niños y niñas menores de 3 años a través de programas especiales, no formales y complementarios;
- mejorar la calidad de los aprendizajes, instalando un sistema de evaluación de los aprendizajes, un sistema de acreditación de la calidad y apoyo al trabajo pedagógico en aula;
- fortalecer y especializar la institucionalidad prestadora y supervisora de la educación parvularia; y
- sensibilizar a las familias respecto de la importancia del proceso educativo en los primeros años de vida¹⁰.

En abril del año 2007 comienza a implementarse en 161 comunas del país el programa “Chile Crece Contigo”. Este ha constituido la iniciativa pública más ambiciosa de las últimas décadas por instalar y desarrollar un sistema de protección integral a la primera infancia, que permita superar las brechas de desigualdad que persisten entre las niñas y niños del país. El informe del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de la Infancia (2006), estableció que las condiciones de desigualdad presentes determinan las posibilidades de desarrollo bio-psicosocial temprano, y restringen las potencialidades de aprendizaje y desarrollo futuros. Mediante el concurso de una diversa gama de recursos institucionales, el Estado dispuso y mantiene un conjunto de intervenciones, paralelas y escalonadas, orientadas a cubrir de manera oportuna los diferentes ámbitos comprometidos en el desarrollo infantil temprano. Entre las líneas de acción estratégica contempladas en el programa, destacó la ampliación de la oferta de salas cunas y jardines infantiles gratuitos y de calidad asegurada, para todos los hijos e hijas de madres que trabajan, buscan trabajo, estudian o presentan necesidades especiales, del 40% de la población con menores ingresos.

Esta línea programática fue coherente con las orientaciones de la Estrategia Bicen-

tenario y las definiciones institucionales del MINEDUC y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), respecto del déficit de cobertura que la educación inicial presentaba en el país, con un 35% de cobertura aproximada a mediados de la década anterior. La ampliación de la oferta y de la cobertura de la educación parvularia, constituyeron desafíos prioritarios que asumieron las principales instituciones gubernamentales en dicho periodo. Desde el año 2006, el gobierno de la época impulsó un programa de inversión pública cuya meta fue construir o habilitar 900 salas cunas y jardines infantiles, con el objeto de ampliar la oferta y cobertura en la educación parvularia. El programa se diseñó con una focalización que priorizó a madres trabajadoras o madres estudiantes, de las comunas que no contaban con oferta en educación parvularia. Como ya se ha indicado en otra ocasión, este diseño respondió a una lógica de carácter ambivalente, pues integró propósitos múltiples bajo la fórmula de políticas públicas con externalidades esperadas. En este caso, la construcción de una red de salas cunas y jardines infantiles incluyó propósitos propiamente educativos, pero también económico-laborales, incentivos orientados a incrementar la participación laboral femenina¹¹.

Finalmente, es importante destacar la inclusión de la educación inicial en la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esta norma converge de manera consistente con la orientación de los diferentes esfuerzos que el Estado chileno ha realizado hasta el presente para generar condiciones de equidad más efectivas en el ámbito de la educación y el desarrollo temprano de niños y niñas. La SEP es un mecanismo de financiamiento que va en directo beneficio de los niños y niñas que presentan condiciones sociales y económicas de mayor vulnerabilidad. Sin embargo, no sólo se trata de una transferencia focalizada de recursos financieros adicionales, sino que de un esfuerzo integral por garantizar una educación de calidad a través del mejoramiento de las condiciones de gestión educativa, de tal manera que los recursos dispuestos tengan un efectivo impacto en la calidad del proceso de enseñanza y en los aprendizajes de los niños y niñas del país¹². La implementación de la SEP impone desafíos que involucran a la totalidad de la comunidad educativa, y busca promover el desarrollo de prácticas pedagógicas acordes con las expectativas de mejoramiento de la calidad de la educación y los resultados en los aprendizajes. La educación inicial, en sus niveles de transición, debe acoplarse positivamente a este proceso de cambio, integrándose de modo efectivo en las diferentes instancias que la implementación de la SEP dinamiza, y en particular, en los Planes de Mejoramiento que cada establecimiento debe formular y desarrollar con el conjunto de la comunidad educativa que lo integra.

El espíritu de la Ley que regula la implementación de la Subvención Escolar Preferencial, es promover nuevas dinámicas en las culturas escolares, incorporando y comprometiéndolo a los diversos actores de la comunidad educativa en los proyectos institucionales y los planes de mejoramiento, que en conjunto deben diseñar y conducir. Este impulso promueve, entre otras transformaciones, una creciente integración entre los diversos niveles que componen el sistema de educación y, en consecuencia, una mayor continuidad, pro-

gresión, coherencia y sinergia en el proceso educativo. Su resultado final debe ser un mejoramiento progresivo de la calidad del proceso y resultados de aprendizaje de los niños y niñas. No cabe duda que una política de estas características se dirige en el sentido correcto, en la medida que al mismo tiempo que supone un reconocimiento institucional de la educación inicial en el proceso educativo, abre un inédito espacio para su fortalecimiento. Sin embargo, resulta oportuno indicar que este tipo de procesos incorporan una serie de tensiones y riesgos, que pueden limitar o amenazar los objetivos buscados o las condiciones en las que se desenvuelven los actores involucrados, pues supone la emergencia de presiones de formalización excesiva y desequilibrio del quehacer y práctica pedagógica¹³.

Los avances que el país ha consolidado a lo largo del último lustro, expresan un cierto nivel de convencimiento respecto de la importancia y urgencia de configurar un sistema integral y coherente de políticas y programas públicos, que garanticen las condiciones para que niños y niñas se incluyan y desarrollen con dignidad y autonomía. En tal sentido, los avances expuestos configuran condiciones institucionales, paradigmáticas y programáticas, para un efectivo cumplimiento de los derechos que les asisten a niños y niñas. Su protección es el mínimo exigible que la sociedad puede hacer a los principales garantes de tales derechos.

Sin embargo, persisten déficits y carencias que impiden garantizar un pleno acceso a la educación inicial y a la experiencia educativa. Ello configura una situación de vulneración tanto de los derechos, como del interés superior de niños y niñas. Es así porque la sociedad en su conjunto impide que se creen todas las condiciones necesarias que garanticen el pleno desarrollo de las potencialidades y capacidades que acompañan la niñez temprana. Como lo ha establecido la literatura especializada, los primeros 3 años de vida constituyen una ventana de oportunidades irrepetible para desarrollar al máximo las potencialidades de cada niño y niña¹⁴.

Fundamentos de las políticas en educación inicial: el desafío ético del desarrollo infantil temprano

Chile no cuenta con información pública, evidencia longitudinal o mediciones de desempeño y resultados de aprendizaje de nivel nacional, que permitan reconocer los impactos diferenciales de la educación inicial. La información existente es parcial, esporádica y no permite comparaciones*. En el presente se trabaja en distintas experiencias educativas, que cuentan con instrumentos de medición y evaluación ad hoc*. El conocimiento comparado y

* Tokman, Andrea. (2009). La autora hace mención a estudios desarrollados por CEDEP (1997) y MINEDUC (1998), que concluyen que la educación parvularia genera efectos positivos en el puntaje cognitivo y en los indicadores de adaptación socioemocional.

la experiencia internacional han constituido, hasta ahora, las principales referencias que han dado sustento al diseño e impulso de las políticas públicas en educación inicial. Este conocimiento ha sido suficiente para sostener un esfuerzo de inversión y programas, orientados a generar cambios sustantivos en el sistema de educación parvularia chilena. Como se indicó, el principal planteamiento que fundamenta y justifica los esfuerzos públicos orientados a promover y fortalecer la educación preescolar, es la importancia que tienen los primeros años de vida en el desarrollo infantil futuro**.

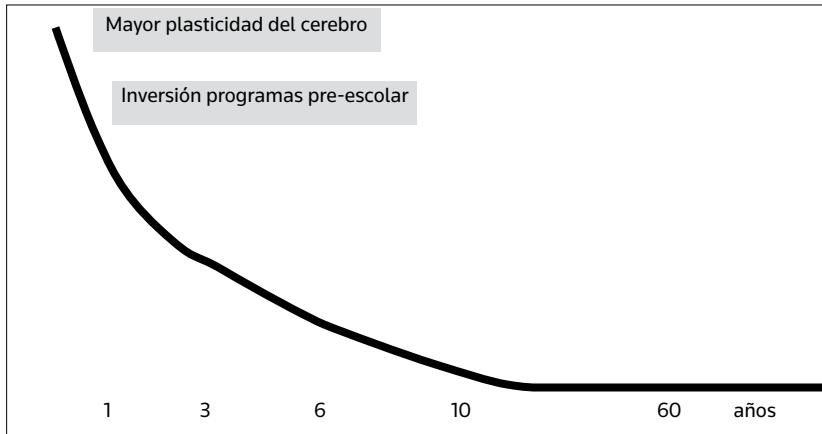
El punto de partida de esta afirmación, es que el coeficiente de desarrollo cerebral es más alto en las edades más tempranas de la niñez. El 75% del desarrollo cerebral se produce durante los tres primeros años de vida, y es en esta etapa cuando se adquieren las capacidades y aprendizajes necesarios para que los niños y niñas puedan desarrollar al máximo sus potencialidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, presentes y futuras. Los niveles de plasticidad cerebral que se poseen en la primera infancia no se vuelven a repetir a lo largo de la vida de los seres humanos. En consecuencia, lo que la investigación comparada ha podido establecer, es que los esfuerzos de inversión que se realicen en esta etapa de la vida generan altos retornos futuros en función de un mejoramiento de la calidad de vida de las personas y una disminución de riesgos y costos sociales e individuales¹⁵.

PLASTICIDAD CEREBRAL EN EL DESARROLLO INFANTIL Y OPORTUNIDAD EN

* Entre ellos se puede destacar el Convenio establecido entre la University Western Sydney- Fundación Escondida-Junta Nacional de Jardines Infantiles, para desarrollar una experiencia piloto en 5 establecimientos de educación parvularia en la ciudad de Antofagasta. El Programa “Futuro infantil hoy: vínculos de literacidad, conectando niños, niñas, familia y comunidad 2008-2010”, incluyó un proceso de evaluación y medición de resultados. También es posible citar el proyecto “Un Buen Comienzo”, administrado por un convenio entre la Fundación Educacional Oportunidad y la Universidad de Harvard. Rolla, A. y Marzolo M. “Un Buen Comienzo. Diseño y evaluación de una intervención temprana”. *Seminario internacional: el impacto de la educación inicial*. Santiago de Chile, 5-7 de noviembre de 2008.

** Como lo vuelve a recordar James Heckman en un artículo reciente: “...la brecha que existe a los 18 años es extremadamente predecible; quiénes irán a la universidad, quiénes tendrán éxito en la vida, esas diferencias ya están presentes a los 3 años”. Heckman, J. (2010) “La economía y psicología del desarrollo humano en contextos de inequidad”. *Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica*, Año 5, No 5, Pág.7

LA INVERSIÓN



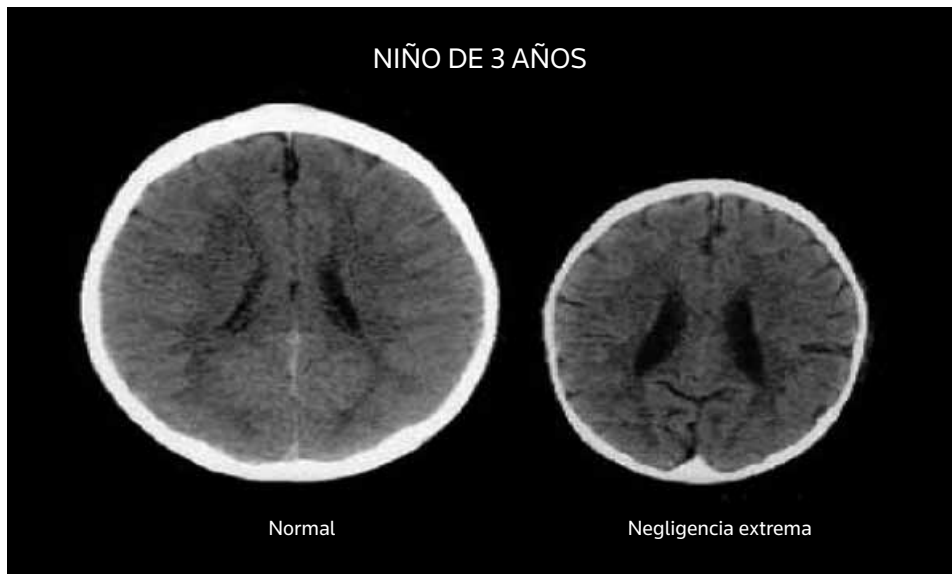
Fuente: Edward Melhuish, 2008¹⁶.

Todas las iniciativas que se implementen en los ámbitos de la salud, el apoyo económico y social a la familia, y en el ámbito de la educación, resultan más urgentes para los niños y niñas que se encuentran agredidas por condiciones socio-económicas de vulnerabilidad y desigualdad. Esto fue lo que entendió la política pública en su esfuerzo por configurar un sistema de protección social para la primera infancia¹⁷. El desafío es romper parte de las condiciones de desigualdad inicial, puesto que estas brechas no sólo determinan el desarrollo bio-psicosocial de cada niño y niña, sino que participan de modo activo en la reproducción de las diferencias que persisten en materia de oportunidades y equidad social.

Específicamente, se trata de asegurar el despliegue del máximo potencial de las personas. Uno de los componentes críticos de este proceso es el desarrollo neurológico potencial y efectivo que se puede o no realizar en la niñez temprana. Por lo tanto, el nivel de desarrollo que alcance un niño o niña, desde el punto de vista neurológico, dependerá del tipo y calidad de experiencias cognitivas, afectivas y socio-emocionales tempranas de las que participe*. Pero no solo el desarrollo cerebral depende de estas experiencias educativas tempranas, también dependen de ellas las destrezas, capacidades y habilidades no cognitivas, como la capacidad de comunicar, los mecanismos de auto-control, las habilidades socioemocionales, y las de tipo personal. Todas ellas tienen una influencia decisiva, pero no determinante, en los éxitos futuros de las personas¹⁸.

DIFERENCIAS EN EL DESARROLLO DEL CEREBRO A CONSECUENCIA DE UN

* Una serie de estudios de tipo longitudinal suelen ser referidos para sostener estos planteamientos. Se destacan los positivos impactos de programas como el Perry Preschool Program (1962, 1967), el North Carolina Abecedarian Program (1972), y el Head Start (1965). Vega, E., y Santibáñez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial y Mayol Ediciones, Colombia.

ABANDONO SIGNIFICATIVO DEL ASPECTO SENSORIAL.

Las experiencias de la niñez temprana están vinculadas a lo que ocurre en sus ambientes familiares, comunitarios y educativos. El trabajo desarrollado por el Proyecto Educación Preescolar y Primaria Eficaz (EPPE)* destaca, entre otros aspectos, que la educación de los padres y el nivel socioeconómico de los hogares tiene una influencia significativa sobre el desarrollo del niño o niña. Del mismo modo, estableció que el efecto más sustancial lo produce lo que los autores denominan el ambiente de aprendizaje en el hogar. En los hogares en que el niño o niña tiene la posibilidad de realizar actividades de aprendizaje, se obtienen mejores resultados en todos los aspectos de desarrollo infantil. “Es más importante lo que hacen los padres que quiénes son los padres”²⁰. A su vez, se ha establecido que la calidad y duración de la educación parvularia en un niño o niña tiene un efectivo impacto en el desarrollo infantil, tanto en las mediciones relativas a lenguaje, lectoescritura y habilidades aritméticas básicas**, como en aspectos relativos a su desarrollo social (sociabilidad, autonomía y cooperación).

En síntesis, lo que este tipo de investigaciones sostiene se puede resumir de la siguiente

* Este esfuerzo conjunto de Birkbeck, University of London; Institute of Education, University of London; University of Oxford y University of Nottingham. Los investigadores principales son: Kathy Sylva, Pat Simmons, Iram Siraj-Blatchford, Brenda Taggart y Edward Melhuish.

** De acuerdo a los resultados entregados por EPPE, en promedio, la ventaja de los niños y niñas con educación preescolar fue de 0,2 de desviación estándar por sobre el grupo sin educación preescolar. Melhuish, E. 2008. Pág.11

manera: un inicio precoz (entre 2 y 3 años) en la educación se relaciona con mayor desarrollo intelectual y mayor autonomía, cooperación y sociabilidad; tiempo completo en un jardín infantil no es mejor que tiempo parcial; una educación parvularia de calidad reporta beneficios clave para el desarrollo de niños y niñas desfavorecidos; la educación preescolar beneficia el desarrollo de todos los niños y niñas**.

En virtud de este tipo convicciones, los esfuerzos públicos de la última década han estado orientados a aumentar la cobertura en educación parvularia y, paulatinamente, a mejorar su calidad y el impacto que puede producir en el desarrollo infantil temprano y los resultados de aprendizaje de niños y niñas.

II

LAS PRIORIDADES DE LA ESTRATEGIA: COBERTURA Y CALIDAD

En esta sección se abordan los avances y desafíos que aún persisten en materia de cobertura y calidad. El propósito es identificar lo que desde la perspectiva de este trabajo, constituyen los nudos problemáticos que se deben abordar, con el objeto de ampliar y mejorar el acceso a una educación de calidad en el nivel parvulario.

Políticas de ampliación de la oferta, incremento de la cobertura y las persistentes resistencias de la demanda

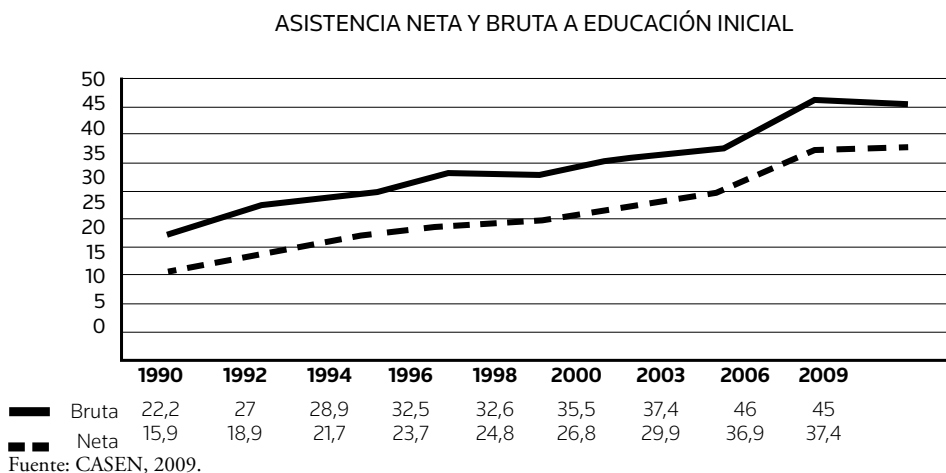
Uno de los logros que con mayor recurrencia se destaca, es el sostenido incremento de la cobertura en educación inicial²⁷. Se subraya que el incremento en matrículas, junto con una población de niños en edad preescolar decreciente, se logra duplicar entre 1991 (16%) y 2008 (30%). Ello permite sostener, desde una lectura complaciente y optimista, que desde 2005 en adelante se logra un equilibrio entre la oferta que se ha creado y la demanda real**. Sin embargo, más allá de esta constatación, lo cierto es que el tema del aumento de la cobertura, por el lado de la demanda, ha sido materia de investigación y análisis durante los últimos 5 años, y los datos muestran que tal preocupación tiene sustento empírico. Como muestran los

* Melhuish, E. (2008). Pág. 14. Los autores advierten que en el caso de los niños y niñas de padres con bajos ingresos, desempleados o en categorías de trabajo no especializado, que no habían asistido a la educación parvularia, obtenían resultados en la evaluación nacional en lectura, matemáticas y ciencias, en el rango de lo mínimo esperado. En el caso de los niños y niñas que habían asistido a educación inicial, sus resultados superaban el mínimo de logros esperados.

** "En otras palabras, todos los que querían asistir, pero no lo hacían por falta de disponibilidad de cupos, ya han sido alcanzados por la política de aumento de la oferta". Tokman, A. 2009. Págs. 10-11

resultados de las Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (CASEN), la asistencia a salas cunas y jardines infantiles ha aumentado significativamente durante la década anterior. Sin embargo, es importante destacar que la asistencia neta (aquella que corresponde al número total de niños y niñas entre 0 y 5 años que asisten a un establecimiento educacional, respecto del total de niños y niñas entre esa misma edad) ha mostrado un comportamiento volátil, y en el último período muestra un relativo estancamiento en torno al 37%. En relación con la cobertura, Chile se ubica significativamente por debajo del promedio de los países de la OECD, y entre los países de ingresos medio alto y medio bajo²². En el contexto de América Latina, el país se encuentra por debajo de Uruguay, Venezuela, República Dominicana y Brasil²³.

TASA DE ASISTENCIA BRUTA Y NETA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR 1990-2009.



Lo que resulta más importante establecer, es que la cobertura en educación inicial en Chile no es homogénea, y la brecha entre los hogares de los quintiles más pobres y los quintiles más ricos, conforma una situación crítica de desigualdad. Si se atiende a los planteamientos desarrollados en la sección anterior, entonces la conclusión es que los niños y niñas que más requieren el apoyo de la educación inicial, como soporte o complemento de su desarrollo, son quienes se encuentran en mayor situación de riesgo y vulnerabilidad social y económica.

TASAS DE ASISTENCIA NETA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR, POR QUINTIL DE INGRESO AUTÓNOMO PER CÁPITA DEL HOGAR

	0 A 3 AÑOS						4 A 5 AÑOS					
	I	II	III	IV	V	TOTAL	I	II	III	IV	V	TOTAL
1990	4.2	3.4	5.5	6.5	12.5	5.5	29.4	33.6	37.9	50.6	61.9	38.4
1996	5.9	6.7	8.0	12.2	23.0	9.2	36.6	46.1	49.7	58.8	77.0	49.4
2003	9.0	10.7	12.3	11.3	22.2	11.8	56.0	60.7	62.8	66.8	81.4	62.9
2006	14.0	12.7	17.6	19.5	25.0	16.4	67.5	73.8	75.2	78.8	86.7	74.6
2009	16.1	17.2	18.6	19.3	33.7	19.2	66.9	72.1	75.0	77.5	90.7	74.1

Fuente: CASEN, 2009.

Esta situación ha sido materia de investigación y debate, configurando dos perspectivas diagnósticas sobre la materia. La primera de ellas ha sustentado la toma de decisiones en inversión pública, destinada a aumentar la oferta de salas cunas y jardines infantiles en el país. Desde la racionalidad de su análisis, el problema se observa como un déficit de disponibilidad y barreras en el acceso²⁴. Desde este punto de vista, los factores determinantes de la inasistencia se vinculan, principalmente, a condiciones de la oferta: accesibilidad, rigidez de los horarios, criterios y mecanismos de inscripción y selección y/o condiciones de funcionamiento²⁵. En consecuencia, desde esta perspectiva la política pública debe dirigir parte de sus esfuerzos a aumentar la oferta de cupos, eliminando las dificultades de acceso, y posibilitando un espacio de cuidado en favor de las mujeres que trabajan o estudian. En esta línea, la inversión en nuevos espacios físicos se comprende también como un incentivo orientado a apoyar el aumento de la participación laboral femenina²⁶.

Este tipo de planteamientos suele restar valor explicativo a la influencia que ejercen los factores culturales en la toma de decisiones que mujeres y familias realizan, respecto del envío o no envío de niños y niñas a establecimientos de educación parvularia, así como respecto de la inserción o participación de la mujer en el mundo del trabajo. Este ángulo de análisis, sin embargo, ha recibido una progresiva atención*. Se ha observado que los factores culturales intervienen de manera integrada en las decisiones que vinculan la inserción laboral femenina y el cuidado de los niños y niñas²⁷. Efectivamente, la participación laboral femenina sigue mostrando un nivel muy bajo en comparación con los países de Latinoamérica. La última

* “Las creencias culturales sobre la crianza, la maternidad y la función de las mujeres en la sociedad tienen implicaciones para el debate público sobre el bienestar de la niñez. Dichas creencias no solo influyen en la manera en como se educa a los niños, sino también en el grado en que al Estado se le permite intervenir para apoyarlos”. Vega, E., y Santibáñez, L., 2010. Pág. 7

medición de la encuesta CASEN la situó en los niveles de 2003*. La inserción laboral femenina disminuye en la medida en que se trata de mujeres con menores niveles de escolaridad, mayores niveles de pobreza y mayor cantidad de hijos.

Por otro lado, los datos que entrega la encuesta CASEN 2009 corroboran la importancia explicativa de los factores culturales como determinantes de la disposición a enviar a los hijos e hijas a los jardines infantiles. Las razones vinculadas a condiciones de la oferta tienen un peso marginal en la toma de decisiones. Por el contrario, las principales razones están vinculadas a formas de concebir el cuidado y la crianza de los hijos. Y tienen un peso gravitante cuando se trata de niños y niñas menores a 4 años. Así se aprecia en el cuadro que sigue:

RAZONES DE NO ASISTENCIA A UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL: NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE 6 AÑOS, 2009.

RAZONES DE NO ASISTENCIA	0 A 1 AÑOS	2 A 3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS	TOTAL
No es necesario porque lo(a) cuidan en casa	76.7	70.9	64.8	55.8	72.7
No veo utilidad en que asista a esta edad	11.1	9.2	13.1	7.1	10.4
Desconfío del cuidado que recibiría	2.5	3.6	2.2	0.5	2.8
Se enfermaría mucho	2.1	2.6	1.5	1.7	2.2
El horario no me acomoda	0.2	0.4	0.7	3.4	0.4
No hay matrícula (vacantes)	1.1	2.3	1.8	4.5	1.7
No existe establecimiento cercano	1.3	3.1	4.5	11.4	2.6
Dificultad de acceso o movilización	0.3	0.3	1.0	1.1	0.4
No lo aceptan	1.2	1.3	1.5	0.9	1.3
Porcentaje de no asistencia	92.2	69.4	32.4	9.7	60.6

Fuente: CASEN, 2009.

Se tuvo la oportunidad de investigar y analizar desde un enfoque cultural, el ámbito decisional que se estructura entre la inserción laboral femenina, el cuidado de niños y niñas, y su influencia en el envío a salas cunas y jardines infantiles. Sobre la base de tales resultados, se analiza críticamente la racionalidad que ha imperado en el diseño de las políticas públicas orientadas a ampliar las tasas de cobertura en educación parvularia²⁸. El argumento central es que mediante las iniciativas que se han implementado no se logra incluir en la experiencia educativa temprana, a los niños y niñas de los

* La Encuesta CASEN 2003, situó la participación laboral femenina en un 42,2%, mientras que la Encuesta CASEN 2006, registró un leve aumento al 43,2%. La Encuesta CASEN, 2009, mostró un 42,3% de participación laboral femenina.

sectores que presentan condiciones de vulnerabilidad mayor. Los alcances de esta afirmación serán desarrolladas en la siguiente sección de este trabajo, pero por el momento basta con indicar que los desafíos que en esta materia se enfrentan, requieren diseños innovadores y alternativos de políticas y programas públicos. Por cierto, ello si se considera un imperativo la necesidad de aproximar la experiencia educativa temprana a todos los niños y niñas.

Políticas orientadas a mejorar la calidad, modelo curricular y prácticas pedagógicas

El principal giro que las políticas públicas en educación han intentado producir en los últimos años, es un mejoramiento sustantivo de la calidad de sus procesos, prácticas y resultados. La demanda por calidad en educación es uno de los ejes centrales del actual movimiento estudiantil. Finalmente, la calidad del proceso educativo se debe expresar en los resultados de aprendizaje que logren niños y niñas. Las características, tipo o niveles de aprendizaje esperados por la sociedad debe ser materia de discusión y cambio permanente. En el caso de Chile, este movimiento ha estado promovido por un conjunto de reformas basadas en estándares. Los primeros esfuerzos se concretaron en el ámbito de las reformas curriculares, estándares de contenido, y en la instalación de un sistema de medición de carácter nacional de los aprendizajes esperados, SIMCE. Han sido los resultados obtenidos por las distintas mediciones estandarizadas, nacionales e internacionales*, los que han motivado una segunda generación de reformas orientadas a fortalecer las capacidades y desempeños pedagógicos de las escuelas, ley SEP.

Como ya fue indicado, en el caso de la educación inicial no se cuenta con mediciones longitudinales, de carácter nacional y comparado, que permitan establecer con precisión los logros e impactos que este nivel educativo provoca de manera efectiva en niños y niñas. Sin embargo, y en virtud de los avances que se han registrado en materia de cobertura, y las expectativas que el sistema educativo progresivamente cifra en este nivel de escolaridad, se han iniciado reformas o programas orientados a asegurar la calidad de la educación parvularia en el ámbito de su estructura, procesos y resultados**. Es en el ámbito de los procesos (planificación, trabajo de aula y relaciones con el medio), así como en el de los resultados, donde se empiezan a impulsar esfuerzos destinados a generar condiciones de mejoramiento de la calidad de la educación parvularia.

* La Medición SIMCE se ha aplicado en Chile a los niños y niñas de 4º y 8º de EGB y 2º Medio desde el año 1997, mientras que PISA (Programme for International Student Assessment), se ha aplicado a las y los jóvenes de 2º Medio los años 2001, 2006 y 2007. El TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) ha sido aplicado a niños y niñas de 8º EGB los años 1998 y 2002.

** Tokman, A., 2009. La autora destaca los avances que se han desarrollado a nivel de estructura, lo cual puede registrarse en el aumento de gasto público en educación parvularia, alcanzando aproximadamente \$ 500 millones estimados para el año 2010, lo cual ha significado más que duplicar el gasto público en registrado en 2005 (200 millones de pesos aproximadamente). Por cierto, esto no significa que se hayan resuelto los déficits institucionales, las condiciones laborales de profesores, entre otros.

Tales procesos de cambio se observan y registran, especialmente, en la elaboración de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, la creciente transformación del ciclo de transición (4 a 6 años) en un sub-ciclo de la educación escolarizada y la inclusión de este nivel educativo en la Ley SEP, primer y segundo nivel de transición.

Como ya se señaló, las Bases Curriculares de la Educación Parvularia tienen el gran mérito de establecer un conjunto de principios valóricos que fundamentan y definen la orientación y alcances del proceso educativo para el segmento infantil en sus primeros años de vida. En particular, se concibe al niño y niña en su integralidad y dignidad como ser humano, lo que implica disponer el proceso educativo en función del progreso del conjunto de áreas que comprometen el desarrollo humano. La educación inicial debe garantizar que cada niño y niña pueda incrementar al máximo y de modo equilibrado, sus potencialidades en el ámbito de “los vínculos afectivos, la confianza básica, la identidad, la autoestima, la formación valórica, el lenguaje, la inteligencia emocional, la sensomotricidad y las habilidades de pensamiento, entre otros”²⁹.

En particular, se destaca que la educación en este nivel debe ser capaz de proveer experiencias educativas que permitan a la niña o niño adquirir los aprendizajes necesarios, mediante una “intervención oportuna, intencionada, pertinente y significativa”³⁰. El proceso de enseñanza se apoya en las condiciones de desarrollo y aprendizaje inicial, y adquiere cada vez mayor relevancia e incidencia en la medida que el niño o niña crece, estableciendo diferencias, direcciones y potencialidades particulares y diversas en función del tipo de experiencias de aprendizaje a las que se enfrente. En la medida que cada niño o niña crece, el proceso de desarrollo-aprendizaje adquiere su propia complejidad, estructura y dinámica, lo que obliga a flexibilizar y moldear los procesos de enseñanza, con el objeto de garantizar un proceso de aprendizaje efectivo.

Los principios orientadores del proceso y práctica pedagógica contenidos en las Bases Curriculares buscan, precisamente, establecer un conjunto de criterios, un marco, que garanticen una educación eminentemente humanista y potenciadora de la dignidad de niños y niñas. Recogen e interpretan la tradición pedagógica de la educación de párvulos en Chile, instituyendo su especificidad e identidad, y reforzando lo que en otras comunicaciones se describe como el *ethos cultural* de la educación parvularia chilena³¹, para relevar la noción de un sistema pedagógico culturalmente articulado, fundado en un conjunto de valores que integra una impronta emocional a su quehacer, respuestas³².

Los principios pedagógicos que orientan las Bases Curriculares tienen como imagen objetivo que los niños se sientan considerados en sus necesidades, participen activamente en sus procesos de aprendizaje, les sean reconocidas sus capacidades individuales y reciban los elementos para potenciarlas. Bajo el concepto de una educación de carácter integral, se entiende que los niños participan completa e indivisiblemente en este proceso, en el que aprenden mediante sus relaciones con otras personas y en un entorno

educativo coherente y con significado para ellos. El soporte metodológico del proceso enseñanza-aprendizaje y la aproximación al conocimiento, es a través del juego*.

En el núcleo de sus fundamentos se establece que la educación parvularia es un sistema que apoya la labor de la familia, y los procesos de aprendizaje se realizan en los entornos comunitarios de cada niño y niña, con el objeto de fortalecer su identidad en tanto miembro de una cultura. La misión de la educación parvularia se orienta en la perspectiva de garantizar el desarrollo integral y armónico de los niños y niñas, para convertirlos en sujetos de derechos integrados a sus entornos sociales y culturales. Todo ello queda instalado, y se expresa en la organización curricular y la definición de los ámbitos y núcleos de aprendizaje, así como en los mapas de progreso. Sin entrar en mayores detalles, resulta oportuno recordar que los ámbitos de experiencia de aprendizaje corresponden a: formación personal y social, comunicación, y relación con el medio natural y cultural. En el primer ámbito, los núcleos de aprendizaje son: autonomía, identidad y convivencia, mientras que en el segundo se encuentra: el lenguaje oral y el artístico. Finalmente, el tercer ámbito de experiencias de aprendizaje se compone por los núcleos: seres vivos y su entorno, grupos humanos, sus formas de vida y acontecimientos relevantes y, por último, el núcleo de relaciones lógico-matemáticas y cuantificación.

Si bien es cierto que estas definiciones constituyen un marco de carácter orientador, para que cada modelo o proyecto educativo específico determine sus prácticas pedagógicas y énfasis educativos, se espera que el proceso enseñanza-aprendizaje responda y avance de modo integral, armónico y equilibrado en cada uno de estos ámbitos. En síntesis, el enorme desafío de la educación inicial es constituir a una persona que se reconoce a sí misma, a los otros, y a su medio, y que es capaz de establecer relaciones significativas y competentes con cada uno de ellos. El gran riesgo o dificultad es promover un modelo educativo que priorice unos ámbitos de desarrollo por sobre otros, o que la práctica pedagógica no logre una intervención integral, armónica y equilibrada**.

Como ya se destacó, las investigaciones sobre prácticas pedagógicas en este nivel educativo son aún preliminares y exploratorias³³. En el marco del estudio desarrollado con el objeto de identificar los desafíos que emergían para la educación inicial, a partir de la implementación de la Ley SEP, fue posible realizar un trabajo etnográfico de aula de carácter exploratorio. Esta observación etnográfica tuvo como propósito central caracterizar y comparar las prácticas pedagógicas desarrolladas en aula en tres establecimientos de educación parvularia de la Región Metropolitana***.

* Los principios pedagógicos establecidos por las Bases Curriculares son: bienestar, actividad, singularidad, potenciación, relación, unidad, significado y juego. *Bases Curriculares*, 2001. Pág. 17

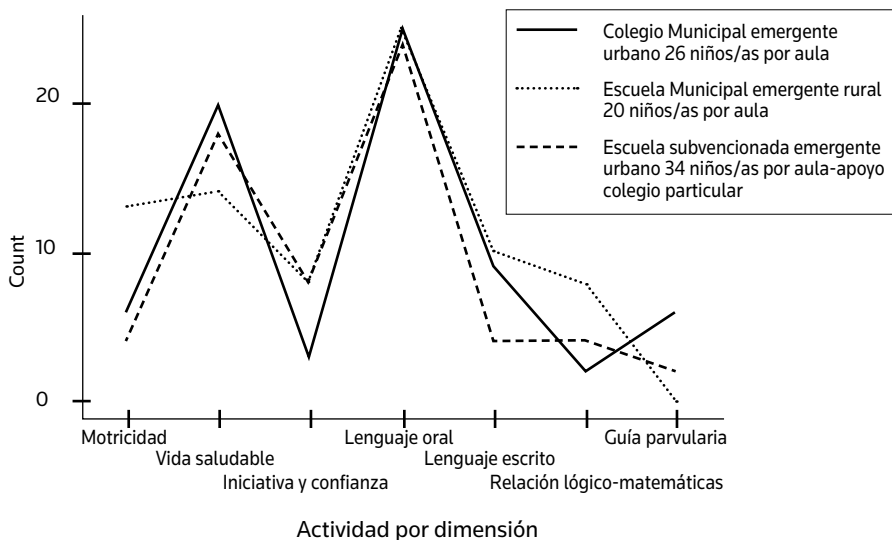
** Por ejemplo, el programa *Un Buen Comienzo*, Fundación Educacional Oportunidad, Universidad de Harvard, desarrolla un modelo que enfatiza las áreas de lenguajes, desarrollo socioemocional y salud. Rolla, A., y Marzolo, M., 2008.

*** Se utilizó una pauta de observación, construida a partir de observación etnográfica preliminar y validada con las educadoras de párvulos participantes de la investigación. La pauta de observación definitiva se aplicó durante 4 días seguidos, en jornada completa en cada uno de los establecimientos. Se procedió a contabilizar la recurrencia de las actividades, el uso de espacio, materiales y las modalidades de relacionamiento entre otros aspectos.

Los gráficos que se presentan a continuación buscan exponer las diferencias y similitudes de las prácticas pedagógicas identificadas en el proceso etnográfico. Lo que importa destacar de estos resultados es que la práctica pedagógica concreta presenta fuertes tendencias a privilegiar cierto tipo de actividades, uso de espacios y materiales, por sobre otras posibilidades. Ello implica que la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje y su implementación cotidiana, requieren ser reforzadas con el objeto de equilibrar las dinámicas pedagógicas de aula. Brevemente se destaca:

- Preeminencia del trabajo en lenguaje oral en desmedro de las dimensiones de desarrollo de funciones básicas y conductas de entradas, aunque estas últimas son mencionadas como centrales del trabajo educativo por parte de las educadoras de párvulo entrevistadas. El gráfico muestra que las actividades vinculadas a lenguaje oral y vida saludable, presentan una mayor recurrencia a lo largo de la jornada.

GRÁFICO COMPARATIVO DE LAS ACTIVIDADES EJECUTADAS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN AULA



Fuente: Elaboración propia. Resultados de investigación, 2008-2009.

La tabla de contingencia expone las principales actividades que ejecutan los niños y niñas a lo largo de la jornada. Como se advierte, responder y contar constituyen las principales tareas que se desarrollan.

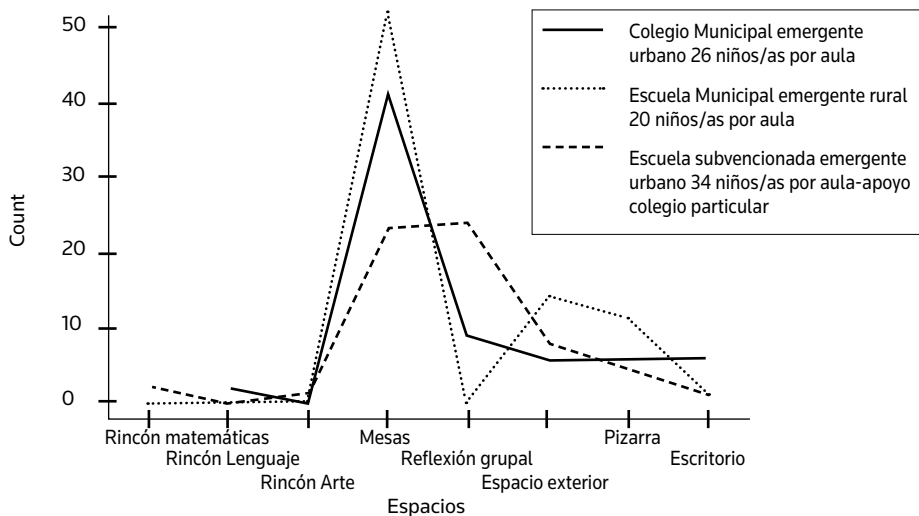
TABLA DE CONTINGENCIA ACTIVIDAD EJECUTADAS POR LOS NIÑOS/AS (EN %)

ACTIVIDAD	EJECUTORES NIÑOS/AS	TOTAL
PINTAR	5,6%	5,6%
CANTAR	5,6%	5,6%
DIBUJAR	2,8%	2,8%
RECORTAR	2,8%	2,8%
PEGAR	8,3%	8,3%
VOCALIZAR	2,8%	2,8%
ESCRIBIR	8,3%	8,3%
ORDENAR COSAS	2,8%	2,8%
RESPONDER	19,4%	19,4%
CONTAR	13,9%	13,9%
ESCUCHAR	2,8%	2,8%
FORMARSE	5,6%	5,6%
CORRER	5,6%	5,6%
OBSERVAR	8,3%	8,3%
RECOLECTAR	2,8%	2,8%
BORRAR	2,8%	2,8%
TOTAL	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Resultados de investigación, 2008-2009.

- En relación con el uso de los espacios, se advierte que el trabajo en mesa constituye el espacio pedagógico privilegiado en cada uno de los establecimientos. Cabe destacar que el trabajo en rincones (matemáticas, lenguaje, arte) es escasamente utilizado.

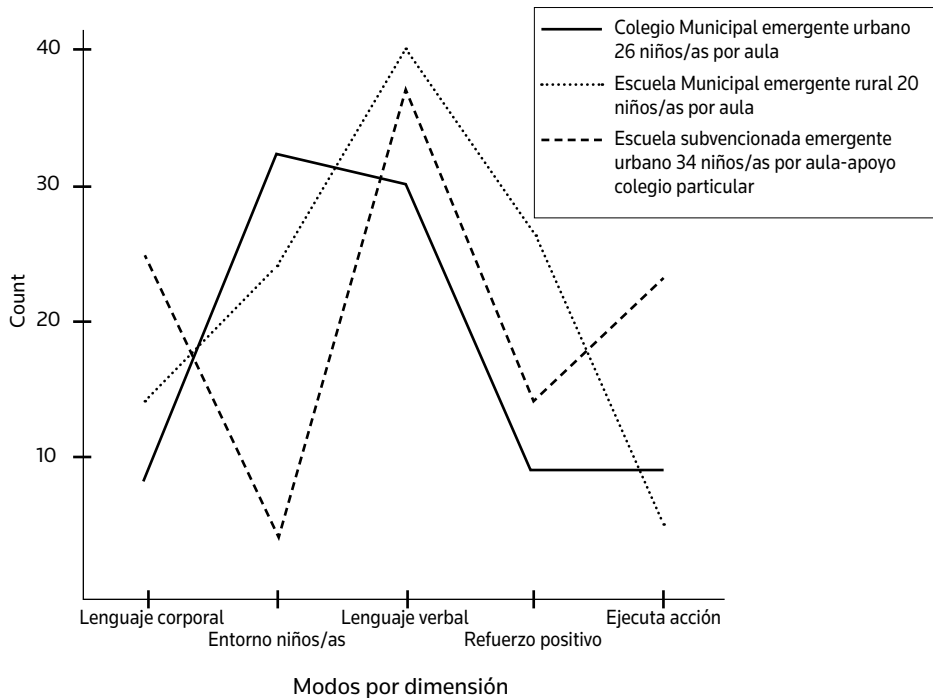
GRÁFICO COMPARATIVO SOBRE EL USO DE ESPACIO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN AULA.



Fuente: Elaboración propia. Resultados de investigación, 2008-2009.

- Las modalidades de participación e involucramiento de niños y niñas en las actividades cotidianas, tienden a privilegiar el lenguaje verbal como medio de interacción y expresión diarias. Se advierte que en algunos de los establecimientos se busca incorporar el lenguaje corporal o el entorno culturalmente significativo.

GRÁFICO COMPARATIVO, MODALIDADES DE RELACIÓN ENTRE EDUCADORA Y NIÑO/A EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN AULA.



Fuente: Elaboración propia. Resultados de investigación, 2008-2009.

Los ejemplos expuestos advierten sobre algunos de los desafíos que la práctica pedagógica debe abordar, con el objeto de desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje que sea capaz de potenciar integralmente, el conjunto de habilidades y capacidades de cada niño y niña. Ojalá de manera personalizada. Por cierto, estos resultados pueden advertir respecto de las debilidades que el proceso educativo presenta en el nivel de aula. Desde la perspectiva de la hipótesis que este trabajo estructura, cuando aún resta un enorme camino para resolver las deficiencias que en este plano se advierten³⁴, puede resultar hasta cierto punto contradictoria la orientación de los cambios que se promueven. Éstos tienden a reforzar una tendencia *escolarizante* que tensiona, y puede terminar modificando, la identidad y racionalidad específica de la educación parvularia en Chile³⁵.

Se entiende que las decisiones que se tomen en materia de política e institucionalidad pública pueden reforzar o revertir estas tendencias. Se ha destacado que el segundo ciclo (4 a 6 años) se ha transformado progresivamente en un sub-ciclo de la educación escolarizada, y se observa que un elemento que ha impedido avanzar en esta escolarización es la extensión horaria de los establecimientos de JUNJI e Integra (19:00 hrs)³⁶. Parte de las propuestas que se elaboraron al finalizar el gobierno anterior, se orientaron a formular cambios de tipo institucional que dispusieran a la educación inicial en el marco regulatorio de la educación formal, diseñada, normada y supervisada por el MINEDUC, minimizando el rol que hasta el presente juega la JUNJI³⁷. Este tipo de propuestas se vinculan sinérgicamente con el tipo de potenciales transformaciones que promueve la Ley SEP.

No cabe duda que la Ley SEP ha supuesto un reconocimiento e impulso de la educación parvularia de la mayor importancia. Sin embargo, como efecto de tales dinámicas es posible advertir riesgos que pueden alterar la misión educativa de la educación inicial. Los alcances de este planteamiento serán desarrollados en la parte final de este trabajo, pero por el momento basta con indicar que el principio de la calidad en educación inicial, debe estar directamente vinculado al desarrollo de un proceso enseñanza aprendizaje significativo y pertinente para cada uno de los niños y niñas. Esto significa respetar la singularidad de cada individuo, tanto desde el punto de vista de sus intereses, condiciones y etapas de desarrollo, como respecto de su contextualidad social y cultural. En tal sentido, puede que resulte pertinente abrir un debate relativo al tipo de educación parvularia que el país efectivamente quiere desarrollar y promover*.

III

UN DERECHO INCONCLUSO: RIESGOS Y DESAFÍOS EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INICIAL

A lo largo del texto se ha procurado exponer los principales avances que las políticas públicas de los últimos años han promovido a favor de la educación inicial. Estos avances suponen pasos estratégicos, en la perspectiva de garantizar el derecho a educación de los niños y niñas más pequeños del país. De acuerdo a la literatura especializada y el conocimiento internacional, la educación inicial puede constituir un efectivo instrumento de justicia e igualdad social, al permitir desarrollar al máximo las potencialidades de niños y niñas.

En la perspectiva de avanzar con nuevas iniciativas en la materia, parece oportuno identificar también algunos de los riesgos y desafíos que se deben enfrentar con el objeto de con-

* Este debate se insinuó al final de la década del noventa: "...la idea de intervenir en educación inicial desde el sistema de educación formal no es evidente ni consensual". Mena, I., y Bellei, C., 1998. Pág. 357

vertir ,efectivamente, a la educación inicial o temprana en un derecho para todos los niños y niñas. Ello en la convicción que una educación inicial de calidad orientada a desarrollar al máximo las capacidades y potencialidades de los más pequeños, se puede convertir en el mediano y largo plazo en un efectivo mecanismo de reducción de las brechas de desigualdad que persisten en el país.

Dos son los aspectos desarrollados en lo que sigue. El primero dice relación con los persistentes déficits de demanda que se advierten, principalmente en los quintiles de menores ingresos y en los niños y niñas de menor edad. Esta situación debe ser observada como una vulneración de derechos, pues se priva a los niños y niñas de las familias de menores ingresos de la posibilidad de contar con una experiencia educativa a temprana edad. El factor determinante es de tipo cultural y dice relación con los modelos de maternidad que la cultura familiar chilena valora y privilegia.

En segundo lugar, se indican algunos de los potenciales riesgos que emergen en el marco de las políticas orientadas a favorecer una integración más efectiva de la educación inicial, en la progresión de la educación formal. La observación que se propone advierte sobre las tensiones e incompatibilidades que este proceso comporta. En virtud de ello, se propone una breve reflexión en torno al tipo de educación parvularia que se debiera privilegiar, argumentado sobre la necesidad de proteger y fortalecer los principios pedagógicos que distinguen a la educación inicial.

Factores culturales en la determinación de la demanda por educación parvularia

Como ya se mencionó, las expectativas gubernamentales sobre la ampliación de la oferta de salas cunas y jardines infantiles, no solo se orienta en función de una ampliación de la cobertura en educación inicial. También busca la inserción laboral femenina, que como primer o segundo aporte al ingreso familiar, ha sido definida como condición estratégica en las proyecciones de mejoramiento de la calidad de vida de las familias y hogares de los sectores socioeconómicos más carenciados.

Sin embargo, tal como se señaló páginas arriba, tanto la participación laboral femenina como la decisión de enviar a niñas y niños a los establecimientos de educación inicial, se enfrentan a inercias y resistencias sociales y culturales que dificultan un incremento más acelerado y sostenido en ambos ámbitos. Desde inicios de la década anterior se han desarrollado una serie de estudios destinados a proveer elementos de comprensión del problema.

Parte importante de las razones que explican las resistencias que se observan en materia de demanda por educación inicial, como en relación con la participación laboral femenina,

remiten a un modelo cultural de organización familiar predominante*. Al parecer, las cifras de los diferentes estudios indican que en Chile, determinados patrones culturales no favorecen el trabajo remunerado de la mujer³⁸. En este contexto, la participación laboral femenina tiende a aumentar en función de necesidades económicas coyunturales³⁹, ya que los costos son particularmente altos en condiciones de relativa normalidad: altos en calidad de vida familiar, altos para los hijos e incluso altos para la relación que la madre puede desarrollar con sus hijos si ella trabaja⁴⁰.

Los datos vinculados al rol femenino materno en la sociedad chilena, muestran que coincide en la práctica con una perspectiva esencialista, según la cual existiría una maternidad “basada en el instinto, considerada como algo innato de la mujer”⁴¹. Christine Everingham define esta concepción de la maternidad vinculada, entre otras perspectivas, al enfoque *good-enough mothering model*⁴² o, también, lo que se conoce como *mother-based childrearing system*⁴³. La madre es concebida como aquella que conoce instintivamente o infiere por empatía las necesidades del niño, por lo que ésta siempre buscaría generarle un entorno donde las experiencias emocionales negativas sean mínimas para permitir su correcto desarrollo.

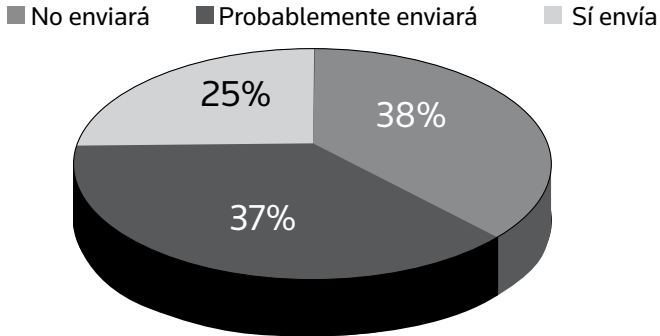
Entre el segundo semestre de 2007 y el primer semestre del 2008, dirigiendo una investigación, se analizó, desde un enfoque cultural, los determinantes de la toma de decisiones en materia de demanda de educación inicial⁴⁴. Los resultados permitieron confirmar la persistencia de un modelo cultural que entrelaza la condición femenina a la maternidad, y la maternidad a un patrón de la buena madre dedicada al cuidado de los hijos/as al interior del hogar. No es parte de los propósitos de este trabajo profundizar en los alcances y efectos de este tipo de modelos culturales en la lógica y dinámica de la toma de decisiones al interior de las familias. Sin embargo, es importante aclarar que estos modelos culturales operan sistémica y contextualmente, lo que significa que las decisiones y los comportamientos que hacen efectivos las madres, se corresponden con un complejo sistema de relaciones de género al interior de las familias.

A partir de lo anterior, y en función de los objetivos de este artículo, importa destacar que la información aportada por la encuesta aplicada en la citada investigación, permitió identificar a un sector de la población como altamente resistente a demandar los servicios educacionales en el nivel preescolar. Efectivamente, y tal como expone el gráfico siguiente, fue posible dimensionar la muestra distinguiendo tres tipos de comportamientos de demanda por educación parvularia, según su comportamiento presente y sus disposiciones futuras. De este modo, un 25% de la muestra correspondió a madres que en la actualidad enviaban a sus hijos a jardines infantiles y mantendrían esta decisión en el futuro. Un 37% de la muestra, que en

* Según la Encuesta Nacional Bicentenario ADIMARK-UC 2006, un 49% de los encuestados (hombre y mujeres) respondían afirmativamente frente a la frase: “es mejor para la familia si el hombre trabaja y la mujer se queda en la casa”. Y un 62% de los encuestados están de acuerdo con la afirmación: “la familia se descuida si la mujer tiene un trabajo de tiempo completo”. Esta percepción aumenta en la medida que los encuestados pertenecen a niveles socioeconómicos de menores recursos, llegando a un 74% de acuerdo en la población del estrato E.

el presente no enviaba a sus hijos a establecimientos de educación parvularia, declaraban que probablemente lo harían en el futuro. Finalmente, un 38% de las madres afirmaban que no cambiarían sus actuales decisiones y no enviarían a sus hijos a jardines infantiles en el futuro.

GRÁFICO DISPOSICIÓN DE LA DEMANDA POR EDUCACIÓN INICIAL



Fuente: Elaboración propia. Resultados de investigación, 2008-2009.

Es importante recordar que el diseño muestral aplicado en el estudio corresponde a los tres primeros quintiles de ingreso económico, lo que de acuerdo a los datos de asistencia a salas cunas y jardines infantiles, representan los sectores de la población que menos envían a sus hijos e hijas a establecimientos de educación parvularia. Si se observa la tabla que sigue, se advierte que no es posible establecer un perfil muy definido del tipo de mujer que participa de este tipo de opiniones, destacando el alto porcentaje de mujeres casadas y el rango de edad sobre 30 años, y por cierto la baja tasa de participación laboral. La condición de mujer que cuida el hogar determina de manera negativa la disposición y la decisión efectiva de enviar a hijos e hijas al jardín infantil. Desde el punto de vista de los ingresos económicos, los tres quintiles incluidos en la muestra están equilibradamente representados.

PERFIL DE LAS MUJERES QUE COMPONEN EL SEGMENTO DE PREDISPOSICIÓN NULA A DEMANDAR EDUCACIÓN PARVULARIA

MUJERES QUE NO ENVÍAN A SUS HIJOS(AS) A SALA CUNA O JARDÍN INFANTIL		
Mujer trabaja		26,3%
Jefa de hogar		11,1%
Estado civil	Soltera	27,9%
	Casada	44,1%
	Conviviente	26,6%
	Divorciada	1,4%
Edad	- 18 años	3,8%
	19 a 24 años	30,7%
	25 a 29 años	22,3%
	30 años o más	43,1%
Quintil	Quintil I	31,8%
	Quintil II	36,4%
	Quintil III	31,8%

Fuente: Elaboración propia. Resultados de investigación, 2008-2009.

Este tipo de caracterización se repitió de manera relativamente similar en los casos de los otros perfiles de madres consultados, demanda potencial y demanda efectiva. En el caso de las mujeres que declaraban que, eventualmente, enviarían a sus hijos o hijas a un establecimiento educacional parvulario en el futuro, destacó que un 40% de las encuestadas pertenecía al primer quintil de ingresos. En el caso de las mujeres que en la actualidad enviaban a sus hijos e hijas a una sala cuna o jardín infantil y declaraban que seguirían enviándolo en el futuro, la condición de trabajadora (61,6%) destacó de manera especial. Estos resultados son coincidentes con el conocimiento acumulado. La condición de mujer trabajadora determina de manera positiva la disposición y la decisión efectiva para enviar a hijos e hijas al jardín infantil. Sin embargo, otro tipo de variables socioeconómicas no establecen diferencias sustantivas en el tipo de disposición que se observa entre los distintos tipos de mujeres.

Los datos indican el carácter transversal que tienen los contenidos del modelo cultural de maternidad tradicional, entre los distintos segmentos de población analizados. La condición de casada, sin embargo, refuerza el complejo de creencias, premisas y decisiones que

caracterizan a este modelo cultural. Es así porque las disposiciones culturales operan integrando las expectativas, imposiciones u orientaciones del contexto social en que se hacen efectivas. Las disposiciones culturales son también resultado de las estructuras de poder de las que emergen y en función de las cuales se reproducen. Respecto de este complejo socio-cultural, el modelo de maternidad tradicional estructura sus decisiones y comportamientos en dos tareas centrales: el cuidado del hogar y el cuidado personal de los hijos(as). La información cualitativa permite reconocer que este modelo de maternidad prescribe que:

- Los hijos(as) están mejor con la mamá.
- El cuidado materno se debe realizar en el espacio del hogar.
- La desconfianza en terceros e instituciones es un subproducto de las premisas anteriores.
- Un primer efecto es la inhibición de la demanda por educación preescolar.
- Un segundo efecto es la inhibición de la participación laboral femenina.

Desde el punto de vista del análisis que se ha desarrollado hasta aquí, la conclusión que interesa destacar es que los niños y las niñas que se crían y desarrollan en el marco de este modelo cultural ven reducidas sus posibilidades de insertarse en el sistema de educación preescolar. Ello supone que este segmento de población infantil queda fuera del ámbito de acción de las políticas públicas en materia de educación. Su derecho a una educación de calidad resulta conculcado.

Por cierto, y de acuerdo a los argumentos que ya se han entregado, no solo se trata de la vulneración de los derechos que les asisten en su calidad de niños y niñas. Supone también minimizar sus posibilidades de un desarrollo integral y, eventualmente, hipotecar sus posibilidades de aprendizaje futuro, a niños y niñas pertenecientes a los sectores sociales y económicos con menores ingresos de la sociedad. Por cierto, esto no implica concluir, necesariamente, que estos niños y niñas no participen de un favorable ambiente de aprendizaje en el hogar. Sin embargo, la política pública no puede actuar en esta materia bajo las leyes del azar*. Actualmente, se ha establecido que los niños y niñas del primer quintil presentan déficits de desarrollo psicosocial en torno al 40%⁴⁵. En el marco de la investigación educacional orientada a proponer modelos explicativos de las desigualdades en los resultados educativos que presenta el segmento infantil de las familias más pobres, respecto de los niños y niñas de los quintiles más ricos**, se advierte que el efecto familia tiene un impacto determinante en los resultados de aprendizaje*. Las variables vinculadas al capital social, económico y cultural de las familias

* Como ironiza Heckman, “la suerte es algo muy difícil de medir..., uno puede pensar que hay cierto componente de suerte. Pero mucho no es suerte”. *Ibíd.* Pág. 2

** En Chile en torno a un 7% de los niños y niñas de cuarto año básico de los sectores poblacionales más pobres alcanzan un puntaje alto en la prueba SIMCE, frente al 40,5% del quintil más rico. Gubbins, V., et. al., (2006). Pág. 5

siguen siendo determinantes, destacando entre ellas ocupación, ingreso y nivel educacional de los padres, recursos y entorno del hogar, y acceso y calidad a educación preescolar**. Son estas condiciones las que transforman en un imperativo ético analizar todas las alternativas posibles que amplíen el acceso a la educación parvularia, por parte de los niños y niñas de los sectores más carenciados del país***. Cuando aún no parece posible discutir la obligatoriedad de la educación temprana, y cuando se ha avanzado sustantivamente en la ampliación de la oferta, resulta necesario invertir en el diseño e implementación de programas espaciales y focalizados orientados a garantizar la experiencia educativa preescolar en los hogares de menores ingresos.

Constituye un imperativo ético porque permite abordar los desafíos que persisten en materia de equidad en el acceso. Este objetivo no se cumple únicamente mediante la eliminación de las barreras de entrada, criterios de selección, que pudieran estar implementando los establecimientos educacionales que reciben financiamiento público⁴⁶. Requiere estrategias y acciones que hagan efectivo un acceso al derecho de prestaciones universales e integrales que acompañen y fortalezcan el desarrollo temprano de niños y niñas.

Si bien en el caso de Chile los estudios y la información empírica no son abundantes y concluyentes, lo cierto es que el involucramiento activo de madres y padres se ha adoptado como un activo que tiene eficaces rendimientos en el desarrollo de niños y niñas****. En esa línea se orientan, por ejemplo, los esfuerzos e iniciativas contempladas en el Programa Chile Crece Contigo, que están directamente relacionadas con incluir a las familias en experiencias educativas, que favorezcan el desarrollo integral de niños y niñas desde sus primeros meses de vida. Entre ellas se pueden destacar las modalidades no convencionales de salas cunas y jardines infantiles, los talleres y actividades de preparación al parto, crianza y cuidado de los niños y niñas, la promoción de la participación activa de los padres en el cuidado y crianza de hijos e hijas, la entrega de material educativo para la familia con el objeto de apoyar el desarrollo infantil temprano. La inclusión y participación de la familia en la experiencia y proceso educativo constituye, también, un objetivo

* Las brechas se sostienen en virtud del tipo de inversiones y los niveles de ingresos que las familias hacen y poseen cuando los niños y niñas se encuentran en las edades más tempranas. Heckman, J., 2010. Págs. 9-13

** Gubbins, V., et. al. (2006). Pág. 5. A ello se suma el fuerte concepto que instala la fundamentación del sistema de protección integral a la primera infancia, en el sentido que el lugar que ocupa un hogar, y las personas que lo componen, en la estratificación socioeconómica, es el mejor predictor del lugar que esos niños o niñas ocuparán en la estratificación socioeconómica cuando sean adultos/as. Gobierno de Chile, Ministerio de Salud, abril 2007.

*** Uno de los avances más significativos de la década del noventa fue la virtud de fortalecer alternativas diversas para atender a la niñez. Implicó fortalecer programas implementados por organismos no gubernamentales y otros tipos de instituciones con coberturas reducidas. Mena, I., y Bellei, C., 1998. Pág. 357

**** La experiencia finlandesa entrega interesante evidencia al respecto. Su Sistema de Educación y Cuidados para la Primera Infancia, contempla una serie de medidas y acciones orientadas a incluir a padres y madres de manera activa, en el desarrollo de los niños y niñas en la infancia temprana. Sus resultados muestran efectos positivos en una amplia gama de ámbitos. Välimäki, Anna-Leena. (2008). "Incidencia de la participación de los padres en el desarrollo de la primera infancia: evaluación de efectos y resultados". *Seminario internacional: el impacto de la educación inicial*. Santiago de Chile, 5-7 de noviembre de 2008.

explícito de una serie de programas innovadores que han iniciado proyectos pilotos de educación inicial en Chile*.

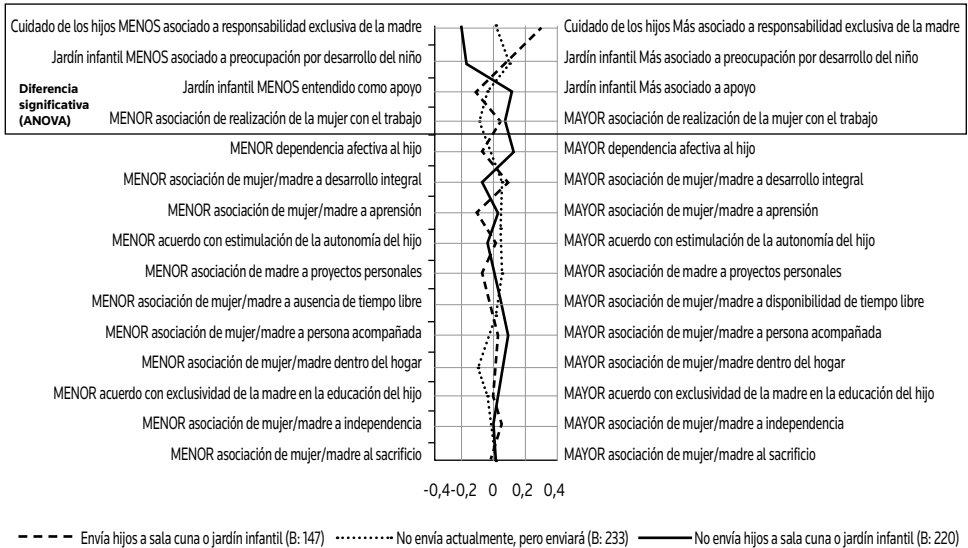
La importancia estratégica que se le puede asignar a la integración de padres y madres en la experiencia educativa de niños y niñas en edad preescolar, no se limita a sus potenciales beneficios en el desarrollo infantil temprano. Ello constituye su principal aporte y propósito. La inclusión de la familia en el proceso educativo inicial se puede convertir, a su vez, en el mecanismo más eficaz para producir un efecto de sensibilización respecto de sus beneficios y, en consecuencia, promover una mayor valoración y expectativas respecto del papel que juega la educación en el desarrollo de niños y niñas**.

Si bien los datos son preliminares, los resultados obtenidos en estudios y evaluaciones de procesos desarrollados durante los últimos años, permiten contar con elementos suficientes para sostener la hipótesis de que la experiencia educativa, y el conocimiento de sus prácticas y resultados por parte de madres y padres, genera cambios en las formas de percibir, concebir, valorar y evaluar el papel que juega y el aporte que entrega la educación inicial. El esquema que sigue corresponde a los resultados obtenidos en uno de los diferenciales semánticos incluidos en la encuesta aplicada, en el marco del estudio sobre determinantes de la demanda por educación parvularia.

* Al respecto, la citada experiencia programa *Futuro Infantil Hoy*, establece entre sus objetivos y acciones estratégicas desarrollar alianzas con las familias para el apoyo del aprendizaje infantil. El conocimiento y los recursos iniciales provienen del entorno familiar y se incorporan como base del proceso enseñanza aprendizaje. Junto con ello, se promueve la participación y compromiso de padres y madres en las actividades institucionales. Propuesta diseñada e implementada por profesionales de la University of Western Sydney, 2008.

** El trabajo desarrollado por el programa *Un Buen Comienzo*, lo destaca como uno de sus principales logros, y reconoce incremento en la participación de madres y padres en el proceso educativo, compromiso con el desarrollo del lenguaje de sus hijos, y un aumento en la valoración y expectativas respecto del papel que juega la educación en el futuro de sus hijos e hijas. Rolla, A. y Marzolo M., 2008.

ESQUEMA COMPARATIVO DE DIFERENCIAL SEMÁNTICO



Fuente: Elaboración propia. Resultados de investigación, 2008-2009.

El esquema permite apreciar y comparar las diferencias que existen en los significados y valoraciones asociados al papel de la educación parvularia y el rol materno en el cuidado de hijos e hijas entre distintos segmentos de mujeres. Los segmentos corresponden a la identificación y caracterización de las mujeres según su predisposición de envío al hijo o hija a la sala cuna o jardín infantil. Como ya se indicó, fue posible reconocer tres segmentos de mujeres. La línea segmentada corresponde al segmento de mujeres que presentan una alta predisposición de envío de sus hijos e hijas a un establecimiento educacional (25% de la muestra). La línea punteada corresponde al segmento de mujeres que presentan una predisposición potencial (37% de la muestra). Finalmente, la línea continua corresponde al segmento de mujeres que presenta una predisposición nula (38% de la muestra).

Como se puede observar, se evidencian diferencias significativas entre los segmentos asociados respecto del papel y el aporte que entrega el jardín infantil en el desarrollo de niños y niñas, así como respecto del rol que se le asigna a la madre en el cuidado de los hijos e hijas. Por otro lado, se aprecian algunas diferencias de interés relativas al tipo de vínculos que se estructura con el hijo o hija (mayor-menor dependencia afectiva con el hijo/a, y aprehensión en el cuidado). Solo dos variables críticas parecen actuar en las diferencias que se estructuran respecto de los significados y valoraciones estudiadas: inserción laboral femenina y envío de hijos e hijas a un establecimiento educacional parvulario.

A estos resultados se suman los datos cualitativos obtenidos en un estudio de evaluación de procesos, relacionado con la implementación del proyecto “Vínculos de literacidad, conectando niños, niñas, familia y comunidad 2008-2010”, del programa Futuro Infantil Hoy⁷⁸. El enfoque pedagógico desarrollado por el proyecto prioriza el involucramiento y la participación activa y sistemática de las familias en la experiencia pedagógica. La información obtenida a través de entrevistas en profundidad y grupos focales realizados con madres de los niños y niñas que asistían a los jardines infantiles participantes del proyecto, permitió reconocer que uno de los resultados en esta línea de acción, fue la alta satisfacción que éstas reconocían respecto de los resultados de aprendizaje de sus hijas e hijos, sobre todo en el desarrollo del lenguaje, están más *habilitados*. Es importante destacar que los logros alcanzados por el proyecto en el ámbito de la integración de las familias se aprecia de modo contundente y significativo en una mayor participación de padres y madres en las reuniones de apoderados, en los talleres y tareas diarias, así como en una mayor permanencia y asistencia de alumnos a los centros educacionales*.

Si los resultados obtenidos en estas investigaciones aportan con evidencia sustantiva para sostener que la integración de las familias en la experiencia educativa constituye una efectiva estrategia, para reforzar el conocimiento y valorización de la educación inicial entre padres y madres, entonces solo resta indicar la importancia de persistir en esta dirección. El desafío es aproximar la experiencia educativa inicial al entorno familiar y comunitario**. El derecho a la educación de niños y niñas solo queda resguardado en la medida que se avanza en la exigibilidad de tal derecho a padres y madres, como garantes del bienestar de sus hijas e hijos. Esto requiere una decidida inversión en programas alternativos y no convencionales de educación inicial, que incluyan a padres y madres en la experiencia educativa y en la co-participación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es parte del desafío de construir una cultura que integre la educación inicial como un derecho exigible de niños y niñas.

* Estas indicaciones se recogieron en el marco de una serie de entrevistas realizadas a las Directoras de los establecimientos educacionales participantes del Proyecto.

** Cuestión no ajena en la década del noventa: “La valorización de los contextos de socialización primaria por parte de la escuela, los aprendizajes que hacen los padres y madres al acercarse a la escuela, así como la integración directa de ellos y de la comunidad a la acción educativa informal, implican una acción cultural más coherente entre familias, comunidad y escuela, que impactará no sólo en la calidad y cantidad de aprendizajes, sino además en la forma de integrarse los niños a la sociedad”. Mena, I., y Bellei, C., 1998. Pág. 359

El efecto escolarización: tensiones y riesgos en el proceso de integración de la educacional inicial en el sistema educacional

La inclusión y participación de la familia en la experiencia pedagógica constituye uno de los principios educativos distintivos de la educación inicial. Se encuentra establecido en las Bases Curriculares de la educación parvularia, aparece como un objetivo de la Estrategia Bicentenario para la Educación Preescolar, y se la indica como una línea de acción programática de las instituciones responsables de la educación inicial en Chile.

No cabe duda que esto debe constituir uno de los objetivos permanente de la educación preescolar. Ello, entre otras cosas, porque es aquí donde con mayor propiedad están dadas las condiciones para una efectiva participación de padres y madres en la experiencia educativa. En el largo ciclo de la educación formal no existen las inmejorables condiciones que presenta la educación parvularia para integrar e involucrar a las familias en el proceso de aprendizaje de niños y niñas. Aquí es donde se pueden instalar las bases para que cada familia construya sus propios ambientes, dinámicas y rutinas de aprendizaje futuro.

Por cierto, no es el único principio pedagógico que encuentra aquí las condiciones necesarias para su plena implementación y desarrollo. El principio de la singularidad, entendida como proceso educativo que atiende personalizada e integralmente las necesidades y requerimientos de cada niño y niña, debiera encontrar en la educación parvularia las condiciones pedagógicas para su máxima expresión. Esta es una condición necesaria para hacer efectivo el principio de potenciación que permita que cada niño y niña desarrolle, de modo integral y armónico, al máximo el conjunto de sus capacidades, genere confianza en sí mismo, identidad y autonomía*. Tal proceso no puede desarrollarse de manera desvinculada de su medio y relaciones significativas. El principio de relación obliga a garantizar un proceso de aprendizaje situado social y cultural. Esto supone la implementación de un proceso pedagógico que integre significatividad y pertinencia social y cultural, favorezca la integración y los vínculos de cada niño y niña con sus entornos relevantes, y posibilite que se constituya en un ser humano que progresivamente contribuya en la construcción de su entorno social.

Por último, y de manera especial, la educación inicial constituye el espacio privilegiado para posibilitar al máximo la expresión lúdica que constituye al ser humano, y en particular la vida de los niños y niñas. El juego no solo es la principal herramienta pedagógica para producir los aprendizajes infantiles. El juego es el lenguaje que constituye a niños y niñas, que abre de modo permanente posibilidades para “la imaginación, lo gozoso, la creatividad y la

* Se sostiene que desde la perspectiva educativa, favorecer la autonomía progresiva del niño o niña se corresponde con un aspecto fundamental de su desarrollo, y en consecuencia, como una acción orientada a promover sus derechos. Etchebere, Gabriela. (2010). *Educación inicial y Derechos de infancia: investigando desde el principio de autonomía progresiva*. Actas Encuentro Internacional Educación y primera infancia en la agenda. Facultad de Psicología, Universidad de la República de Uruguay.

libertad”*. El juego es un derecho consagrado en la CDN**. Y por último, la propia cultura se desarrolla en el juego y como juego⁴⁹.

Más allá del marco de orientación educativa que configuran las Bases Curriculares, es posible reconocer que la educación parvularia ha estructurado, históricamente, un código educativo que inspira el quehacer pedagógico en el aula. Las Bases Curriculares reconocen, institucionalizan, actualizan y fundamentan esta cultura de enseñanza. Por cierto, ello no implica que la práctica pedagógica se materialice siempre de acuerdo a las concepciones que las educadoras de párvulos refuerzan respecto de su rol y quehacer. Los resultados obtenidos en investigaciones etnográficas de aula, como las ya citadas, permiten reconocer debilidades y desafíos en la materia. Sin embargo, constituye la principal fuente de sentido que posibilita estructurar una autoimagen diferenciada y distintiva respecto del quehacer pedagógico general.

Cuando la Estrategia Bicentenario estableció entre los objetivos de mediano y largo plazo de la educación parvularia, mejorar la calidad de los aprendizajes de niñas y niños, incluyó la instalación de un sistema de evaluación de los aprendizajes, un sistema de acreditación de la calidad y el apoyo al trabajo pedagógico en aula. En lo personal, de ese conjunto de propósitos, únicamente el apoyo al trabajo pedagógico en aula puede garantizar avanzar en una educación de calidad que desarrolle el conjunto de las capacidades de los niños y las niñas.

El desafío es complejo, puesto que en primer lugar se trata de desarrollar un conjunto de iniciativas orientadas a fortalecer la institucionalidad de la educación parvularia y su quehacer pedagógico. Pero al mismo tiempo, se trata de impulsar transformaciones que no amenacen, limiten o pongan en riesgo las particularidades y objetivos de la educación inicial.

Como se indicó páginas arriba, en el presente se identifican una serie de propuestas que buscan integrar institucional y pedagógicamente, a la educación preescolar en el sistema educacional chileno. Se trata de avanzar en lo que ha sido denominado el proceso de escolarización de la educación inicial⁵⁰. Por otro lado, la puesta en marcha de la Ley SEP, supone un cambio de contexto institucional para el desarrollo de la educación parvularia, puesto que obliga a los establecimientos a diseñar e implementar Planes de Mejoramiento que aseguren un incremento de sus índices de calidad en el mediano plazo, medido a través de los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE***. Esto incluye incorporar a la educación preescolar

* Bases Curriculares, 2005. Pág. 17

** Art. 31. “Los Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

*** Como se ha advertido, “la evaluación del rendimiento en los niños más pequeños mediante pruebas estandarizadas (tipo SIMCE) es cuestionada por su escasa capacidad para abordar la naturaleza integral del desarrollo a esas edades, la que no se asocia exclusivamente con mediciones de aprendizaje”. Tokman, A., 2009. Pág. 40. Efectivamente, porque no se trata de “evaluar rendimiento”, sino de reconocer el desarrollo integral de capacidades y habilidades cognitivas y no cognitivas: “existe una complementariedad universal en estos modelos, y esa complementariedad universal es que las habilidades no cognitivas ayudan a producir habilidades cognitivas. Los niños crecen más abiertos a experimentar, más dispuestos y menos tímidos, menos retraídos y están dispuestos a aprender más. Entonces encontramos que las habilidades no cognitivas fomentan el desarrollo de las cognitivas” Heckman, J., 2010. Pág. 17

en la progresión del proceso educativo y, en consecuencia, en los proyectos educativos y la planificación curricular de los establecimientos educacionales. Como se ha indicado, esto comporta tensiones y riesgos que resulta necesario identificar y analizar en el conjunto de sus consecuencias e impactos.

En el marco de estos procesos de cambio ha sido posible identificar que uno de los principales problemas que enfrenta la educación inicial, es su contradictoria integración a esta dinámica de mejoramiento. Básicamente, supone la emergencia de una serie de tensiones y sobrecargas de expectativas que afectan la práctica pedagógica, la misión y unidad de sentido de la educación parvularia. Esta situación se puede describir en términos de un contexto paradójico. Los avances en materia de reconocimiento institucional y fortalecimiento en estructura y procesos, parecen tener un ritmo más lento que el incremento de las expectativas y los requerimientos del sistema educativo en su conjunto.

De acuerdo a los datos obtenidos, tal sobrecarga de expectativas se traduce, por ejemplo, en una mayor exigencia en la cantidad y tipo de contenidos que las educadoras de párvulos deben entregar en el proceso enseñanza-aprendizaje, énfasis en aprendizajes vinculados con el inicio de la lectura, la escritura y el manejo de las matemáticas básicas, lo cual se puede traducir en un desequilibrio en el trabajo pedagógico, afectando el principio de integralidad que promueve la educación parvularia. Al respecto, cabe recordar los hallazgos producidos con las etnografías de aula que evidencian asimetrías entre las prácticas pedagógicas. Estas condiciones y presiones son las que permiten describir las actuales transformaciones, un proceso que tiende a privilegiar un proyecto escolarizante para la educación inicial*.

Por lo otro lado, fue posible observar una tendencia a pensar la educación inicial como una especie de propedéutico de la enseñanza básica**. Si esto es así, la educación parvularia se sometería a una adecuación de metodologías y, en particular, a cambios en los estilos de disciplinamiento, con el objeto que los niños y niñas se adecúen de manera más rápida a las exigencias de los niveles básicos y se faciliten los proceso de transición entre un nivel y otro.

Si los resultados de las investigaciones exploratorias son correctos, y se consolida aquella concepción que promueve avanzar en una creciente escolarización de la educación parvularia,

* Santibáñez, D., et. al., (2009). Al respecto, la investigación internacional también advierte que se “produjo una tendencia al abordaje disciplinar de la lectura, la escritura y el cálculo en el nivel inicial en detrimento del juego, lo que condujo a una tendencia hacia la *primarización* de la educación inicial. El juego comenzó a ocupar un lugar secundario, originando un fenómeno de retorno a las actividades caracterizadas por el aprendizaje de contenidos dirigidos”. Ponencia sin título. Inspectoras de zona de educación inicial de Montevideo. Actas Encuentro Internacional Educación y primera infancia en la agenda. Facultad de Psicología, Universidad de la República de Uruguay. Junio del 2010.

** “Parece paradójico que desde los discursos se prioriza el valor de la educación inicial, pero en la práctica se la subordina al rendimiento posterior que los niños pueden tener en primer año escolar...”. Stalla, Ana María. (2010). *Recuperando identidad*. Actas Encuentro Internacional Educación y primera infancia en la agenda. Facultad de Psicología, Universidad de la República de Uruguay.

entonces se abre un espacio para que su práctica pedagógica sea sometida a tensiones que desdibujen su misión e identidad. Ello resulta aún más riesgoso cuando todavía no se han consolidado todas las condiciones estructurales y de procesos que aseguren una educación parvularia de calidad. Mientras se avanza en infraestructura, inversión en recursos humanos y materiales, capacitación del personal, intensidad y extensión de los programas, tamaño de los cursos y los coeficientes técnicos⁵¹, es necesario también reforzar aquel concepto que establece que el papel que debe asumir la educación parvularia es apoyar y promover el desarrollo integral de niños y niñas. Lo que aquí está en juego es la posibilidad para que ellos y ellas se conviertan en sujetos capaces de desplegar una acción consciente y crítica respecto de sus entornos sociales y culturales⁵².

En este sentido parece oportuno recordar que por medio de la educación, entendida como proceso de apropiación crítica del medio, “se procura dar al hombre la oportunidad de asumir reflexivamente el propio proceso en el que se va descubriendo como sujeto activo de su medio, en co-relación con el resto de la comunidad”⁵³. Ello sólo es posible en la medida que el proceso pedagógico promueve y desarrolla las capacidades y competencias para que cada niño y niña se apropie de su entorno social y cultural, a través del uso del lenguaje y la habilidad de comunicar*. En consecuencia, resulta fundamental incorporar en el aula el conocimiento previo que cada sujeto, niño o niña, lleva consigo y que proviene tanto de su hogar como de su comunidad. El desafío del proceso pedagógico es utilizarlo y reforzarlo, generando así una práctica educativa armónica entre lo socio-cultural y lo curricular. El principio que aquí se recoge es que la propia cognición tiene un carácter situado y, por lo tanto, el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza⁵⁴.

Por cierto, la exploración, recuperación y utilización del conocimiento del medio por parte del niño o niña, no resulta posible sin el concurso de sus familias y comunidades. La práctica pedagógica requiere estrategias específicas para hacer posible aquello. El proceso de aprendizaje se debe concebir como una dinámica co-construida desde la práctica pedagógica inicial y encaminada a la formación de sujetos integrales. Su objetivo será contribuir, a través de prácticas de mediación educativa, en la formación de sujetos competentes y activos de su mundo cultural, y capaces de crear y promover procesos de transformación del mismo. Si estas definiciones interpretan los principios y orientaciones establecidas en las Bases Curriculares, entonces es necesario crear las condiciones institucionales que protejan y fortalezcan las particularidades que distinguen a la educación inicial como un espacio y momento en el

* El programa Futuro Infantil Hoy, denomina a este proceso principio de *literacidad*, e implica que al educador le corresponde la responsabilidad de registrar e incorporar el lenguaje cotidiano y popular, participar del lenguaje local, y a partir de este estimular el proceso de *literacidad*. Paulo Freire (1969) delinea una metodología específica para ello: selección de algunas palabras básicas en términos de frecuencia, relevancia como significación vivida, tipo de complejidad fonética que presentan, y el matiz pragmático de la palabra. Estas palabras se definen como generadoras. *La Educación como práctica de la libertad*. Santiago de Chile: ICIRA, Gobierno de Chile, Naciones Unidas- FAO.

que cada niño y niña pueda ejercer su derecho a un proceso de enseñanza-aprendizaje libre de toda coacción.

Los planteamientos desarrollados en este trabajo se disponen como argumentos que defienden y promueven el derecho a una experiencia educativa de calidad para el conjunto de niños y niñas. Especialmente para aquellas y aquellos que pertenecen a los sectores sociales de menores ingresos. La experiencia educativa puede constituirse en uno de los principales recursos que permitan mejorar sus condiciones de vida a futuro. La tarea es compleja, pues supone resolver una serie de limitaciones y riesgos en el ámbito del acceso y la calidad. Finalmente, se trata de un desafío de cambio cultural que compromete a familias, comunidades y, particularmente, a técnicos y decisores de la institucionalidad pública. En última instancia se trata de construir una cultura que integre a la educación inicial como un derecho de la niñez temprana.

Referencias bibliográficas

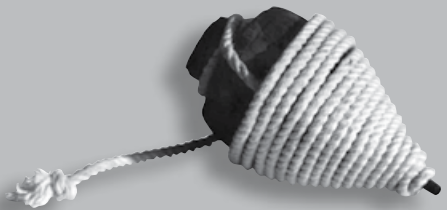
1. Luhmann, Niklas. (1998). “La paradoja de los Derechos Humanos y sus tres formas de desarrollo”. En *Revista Sociología y Política*. Nueva Época, N° 10, Universidad Iberoamericana, México. Pág.65
2. Larraín, Soledad. (2008). “Las políticas públicas desde la perspectiva de los derechos de la infancia”. En Erazo, Abramovich y Orbe (Edtres.). *Políticas Públicas para un Estado social de derechos. El paradigma de los derechos universales*. Vol II. LOM-Fundación Henry Dunant, Chile.
3. Mena, I. y Bellei, C. (1998). “El desafío de la calidad y la equidad en educación”. En: Toloza, C. y Lahera, E. (Edtres.) *Chile en los noventa*. Dolmen Ediciones. Págs. 357-361
4. *Política Nacional a favor de la Infancia y la Adolescencia 2001-2010*. Gobierno de Chile. Diciembre 2000.
5. Garretón, Roberto. (2007) “Los Derechos Humanos económicos, sociales y culturales”. En: Erazo, Martín y Oyarce (Edtres.). *Políticas Públicas para un Estado social de derechos*. LOM-Fundación Henry Dunant, Chile.
6. Convención de la Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño.
7. *Ibíd.* Art. 29, 1.a.
8. *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. (2005) Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Pág.7
9. *Educación Preescolar. Estrategia Bicentenario*. (2006). Ministerio de Educación. Gobierno de Chile. Informe Final. Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las políticas de Infancia.
10. *Estrategia Bicentenario*, 2006. Págs. 48 y ss.
11. Santibáñez, Dimas. “Ambivalencia y política pública: entre el desarrollo infantil temprano y la participación laboral femenina”. *Revista electrónica Asuntos Públicos. Informes N° 737 y N° 739*. Centro de Estudios para el Desarrollo- Instituto Igualdad. Recuperado el Lunes 17 y lunes 24 de agosto de 2009. <http://www.asuntospublicos.ced.cl/>.
12. Discurso de la Presidenta de la República Dra. Michelle Bachelet. *Ley Subvención Escolar Preferencial*. 25 de enero de 2008.
13. Estos planteamientos han sido presentados en el XXVII Congreso ALAS, Buenos Aires, 28 de agosto- 4 septiembre 2009 (GT 25, Educación y desigual social), con la ponencia: *Incompatibilidades estructurales y paradojas en el sistema educacional chileno y sus procesos de transformación: la contradictoria inclusión de la educación de párvulos*; y en el Encuentro Internacional Educación y primera infancia en la agenda. Facultad de Psicología, Universidad de la República de Uruguay. 04 y 05 de junio del 2010, con la ponencia: *La educación inicial en Chile: avances y paradojas en la contradictoria inclusión de la educación de párvulos*.
14. Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las políticas de Infancia, 2006.
15. Hekcman, J. (2010). También, Berhman, Jere. (2008). “Evidencias de investigación sobre retornos de inversión en educación inicial”. *Seminario internacional: el impacto de la educación inicial*. Santiago de Chile, 5-7 de noviembre de 2008.
16. Melhuish, Edward. (2008). “Educación y primera Infancia. Investigación y Política en el Reino Unido”. *Seminario internacional: el impacto de la educación inicial*. Santiago de Chile, 5-7 de noviembre de 2008.
17. Consejo Asesor Presidencial para la reforma de las políticas de Infancia, 2006.
18. Hekcman, J., 2010. Pág. 2
19. Melhuish, Edward. (2008). “Educación y primera Infancia. Investigación y Política en el Reino Unido”. *Seminario internacional: el impacto de la educación inicial*. Santiago de Chile, 5-7 de noviembre de 2008.
20. Melhuish, E. 2008. Pág. 9
21. Irarrázaval, Ignacio. (2008). “Educación Inicial y Políticas Públicas. Lecciones a partir del Consejo Asesor de la Infancia”. *Seminario internacional: el impacto de la educación inicial*. Santiago de Chile, 5-7 de noviembre de 2008.
22. Tokman, A., 2009: 14.
23. CEPAL. (2010). *La hora de la igualdad. Brechas por cerrar, caminos por abrir*. Santiago de Chile: CEPAL. Pág. 224

24. Batallán, G. y Varas, R. (2002). *Regalones, Maldadosos, Hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana*. Santiago de Chile: LOM
25. Batallán, G. y Varas, R. (2002). "Sentido de la educación inicial". Artículo publicado en la *Revista de Educación Aprender + y Mejor*, N° 295. MINEDUC, Gobierno de Chile.
26. Acosta, E., Peticará, M. y Ramos, C. (2006). "Empleo Femenino: Oferta Laboral Femenina y Cuidado Infantil". En: Fernández-Arias, E. (Editor). *Desafíos al desarrollo de Chile: elementos para el diálogo de Políticas*. BID, Chile.
27. Acosta, E y Peticara, M. (2005). "El trabajo remunerado y el cuidado de los hijos: la participación laboral femenina en Chile y su relación con factores culturales". *Revista Persona y Sociedad*. VOL XIX N° 2/2005. Págs. 115- 130. Universidad Alberto Hurtado. También, Raczynski, Dagmar. (2006). "Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes del desarrollo de los niños". En *Foco* N° 77. Santiago de Chile: Expansiva.
28. Santibáñez, D., 2009.
29. Bases Curriculares, 2005. Pág.17
30. *Ibíd.*
31. Santibáñez, Dimas. (2010). *La educación inicial en Chile: avances y paradojas en la contradictoria inclusión de la educación de párvulos*. Actas Encuentro Internacional Educación y primera infancia en la agenda. Facultad de Psicología, Universidad de la República de Uruguay.
32. Sobre los alcances de la abstracción *ethos*, Bateson, Gregory. (1992). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta, Carlos Lohlé. Pág. 133. Del mismo autor, (1993). *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente*. Barcelona, España: Editorial Gedisa. Págs. 82-83
33. Algunos avances en materia de investigación se han desarrollado en Uruguay: Ferrer, R., y Hernández, N. (2010). *Los formatos escolares y su incidencia en la concreción de los objetivos pedagógicos*. Actas Encuentro Internacional Educación y primera infancia en la agenda. Facultad de Psicología, Universidad de la República de Uruguay.
34. Tokman, Andrea. (2009), detalla los principales avances en la materia. *Ibíd.* Págs. 20 y ss.
35. Santibáñez, Dimas, et. al. (2009). *Incompatibilidades estructurales y paradojas en el sistema educacional chileno y sus procesos de transformación: la contradictoria inclusión de la educación de párvulos*. Ponencia presentada al XXVII Congreso ALAS, Buenos Aires, 28 de agosto- 4 septiembre 2009 (GT 25, Educación y desigual social).
36. Tokman, Andrea. 2009. Pág. 6
37. *Ibíd.*
38. Lehmann, Carla. (2003). "Mujer, trabajo y familia: realidad, percepciones y desafíos. Análisis sobre la base de la *Encuesta CEP* de Diciembre 2002". *Puntos de Referencia* N° 269. Disponible en www.cepchile.cl.
39. Larrañaga, Osvaldo. (2005). *Participación laboral de la mujer en Chile: 1958-2003*. Departamento de Economía, Universidad de Chile.
40. Lehmann, 2003. Pág.8
41. Marcús, Juliana. (2006). "Ser madre en los sectores populares: una aproximación al sentido que las mujeres le otorgan a la maternidad". *Revista Argentina de Sociología*, noviembre-diciembre, año/Vol. 4, N° 007. Consejo de Profesionales en Sociología. Buenos Aires, Argentina.
42. En: Raymond, Émilie. (2006). *Mujeres y madres en un mundo moderno: Los discursos que conforman los patrones de maternidad en Santiago de Chile*. Tesis presentada para obtener el grado de Magíster en Antropología y Desarrollo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
43. Rosenthal K., Miriam. (1999). "Out-of-home Chile care research: A cultural perspective". *International Journal of Behavioral Development*. 23; 477. Sage Publications. Recuperado desde: <http://jbd.sagepub.com/cgi/content/abstract/23/2/477>
44. Determinantes de la demanda por educación parvularia. Convenio Ministerio de Educación- Banco Interamericano de Desarrollo- Facultad de Ciencias Sociales 2007/2008.

45. Gubbins, V., Dois, A., y Alfaro, M. (2006). *Factores que influyen en el buen rendimiento escolar de niños y niñas que viven en condiciones familiares de pobreza*. <http://psicologia.uahurtado.cl/vgubbins/wp-content/uploads/2008/04/factores-asociados-a-rendimiento-escolar.pdf>
46. Irarrázaval, I., 2008.
47. Santibáñez, Dimas. (2010). *Sistematización de la experiencia piloto de intervención pedagógica*. Programa Futuro Infantil Hoy. Vínculos de literacidad: conectando niños, niñas, familia y comunidad. JUNJI.
48. Huizinga, Johan. (2005). *Homo ludens*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial. Emecé Editores. Pág. 220
49. Tokman, Andrea. 2009.
50. Tokman, A., 2009. Pág.39
51. Freire, Paulo. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires Argentina: Editorial Siglo XXI. Pág. 9
52. *Ibíd.*
53. Díaz-Barriga, Frida. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol 5. N° 2*. Recuperado el 15 de septiembre de 2011. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>

Capítulo 2

La aplicación del enfoque de Derechos



El cuidado personal de niños, niñas y adolescentes desde el enfoque de derechos:

Las prácticas decimonónicas de los tribunales de familia en los tiempos de la protección integral

Laura Cid C.

Abogada

Este artículo examina la aplicación judicial de los principios de la Convención de Derechos del Niño, mediante el estudio de sentencias sobre cuidado personal de niños, niñas y adolescentes, cuya aplicación se encuentra delimitada por los criterios de la protección integral. Sin embargo, hoy en día la participación activa de ellos/as se ve impedida por prácticas obsoletas que transgreden sus Derechos Humanos, lo que obliga al Estado chileno, como principal garante de derechos, a realizar modificaciones, porque incumple la Convención de Derechos del Niño cuando ciertas prácticas cotidianas no se adecuan a la legislación internacional y vulneran los derechos infantojuveniles.

EL 20 DE NOVIEMBRE DE 1989 fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el primer código universal, legalmente obligatorio, que contiene normas y orientaciones éticas, valóricas y operativas destinadas a la protección y los cuidados necesarios para lograr el bienestar de los niños, niñas y adolescentes¹. En Chile fue promulgada como Ley de la República y publicada en el Diario Oficial el 27 de septiembre de 1990 y entró en vigencia a partir de esa fecha.

La CDN establece como principios inspiradores de sus preceptos, el interés superior del niño y el derecho a ser escuchado, ambos íntimamente ligados al principio de la autonomía progresiva de los niños, niñas y adolescentes. También incorpora una nueva visión de ellos, consagrándolos como sujetos de derechos, concepto derivado del nuevo paradigma de la protección integral. Estos principios, además de ser inspiradores en la nueva justicia de familia chilena, fueron explícitamente plasmados en el texto íntegro de la ley que norma los procedimientos judicializados en el ámbito del derecho de familia, y cuya decisión final es entregada por el juez luego de realizar un acabado análisis de manera integral a la luz de los principios de la CDN.

Sin embargo, a menudo salen a la luz pública, a través de los medios de comunicación, algunos casos judiciales que adquieren connotación nacional. Entre ellos es posible recordar quizás uno de los más bullados en el último tiempo: el cuidado personal de las hijas de la jueza

Karen Atala, el que fue entregado al padre teniendo como único fundamento la inhabilidad de la madre, por tener una opción sexual diferente. Esto adquirió mayor relevancia cuando una vez agotadas las instancias nacionales de impugnación, la defensa de la jueza Atala recurrió a la Corte Interamericana de Derechos Humanos, apelando que los fundamentos de la sentencia constituían un acto discriminatorio. No obstante, hasta hoy poco o nada se ha escrito en relación a la aplicación en el fallo de los principios de la CDN, o que la sentencia emitida pudiese haber vulnerado los derechos de las niñas involucradas.

Los principios de la CDN son nombrados día a día en las salas de audiencias de los tribunales de familia del país, ya sea por parte de los abogados como de los jueces, quienes detentan el poder de decisión, por lo que es fundamental determinar cómo los jueces de familia de Chile, garantes de derechos, llegan a sus decisiones finales en las causas de cuidado personal. Además, precisar cómo ellos incorporan los principios de la CDN, o cuáles son sus dificultades al aplicar correctamente estos principios, definir si esta dificultad viene entregada por sus convicciones morales, sus propios valores, o por su falta de especialización en el área de derechos infantojuveniles, y cómo aquellas decisiones vienen a vulnerar los propios derechos de los niños, niñas y adolescentes judicializados.

I

EL IMPACTO INTERNACIONAL DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, NIÑA Y ADOLESCENTE

La CDN incorporó al Derecho Internacional de los Derechos Humanos, la doctrina de la protección integral, entendida como la protección cabal de derechos y el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derecho en el ámbito jurídico. Esto significa, según lo descrito por Ducci, la posibilidad de ser sujeto de una relación jurídica² capaz de adquirir derechos y contraer obligaciones³. En el caso de los niños, niñas y adolescentes, se abandona la idea de ellos como objetos; nociones incorporadas desde la doctrina de la situación irregular, dejando atrás las prerrogativas de poder de los padres sobre sus hijos e hijas y dando paso a que, niños, niñas y adolescentes, sean considerados como personas y reconocidos en sus derechos humanos universales y en aquellos derechos específicos, establecidos en esta normativa especial.

El jurista chileno Miguel Cillero, expone que “los niños son sujetos de derecho en el sentido de que como seres individuales tienen la titularidad de ellos. Los derechos del niño no son derechos de colectividades o grupos, sino derechos subjetivos imputados a ellos como personas humanas”⁴.

Buscando el espíritu de los principios de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente

La CDN entregó a la normativa jurídica internacional sobre los niños, niñas y adolescentes, principios de importante relevancia que, sin embargo, no detentan un concepto definido. Debido a la ambigüedad con que son tratados, se realiza en este artículo un análisis de dos de sus principios básicos, los cuales son: el interés superior del niño y el derecho a ser escuchado, con el fin de llegar a una definición, que sea la más cercana al espíritu con que se redactaron los preceptos de la CDN.

El interés superior del niño

El principio inspirador de los preceptos de la CDN es el interés superior del niño, el cual se encuentra explicitado en el inciso 1° del artículo 3°, disposición que establece “en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas, o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”⁵.

Este principio, que data desde hace bastante tiempo, siempre ha tenido el carácter de un deber moral que ha sido elevado en virtud de la CDN, a la categoría de una norma jurídica, para así lograr su máxima eficacia y seguridad.

El interés superior del niño se puede definir, según el diccionario de la Real Academia Española, en virtud de los tres grandes conceptos que abarca:

- Interés: provecho, utilidad o ganancia; conveniencia o beneficio en el orden moral o material; inclinación del ánimo hacia un objeto, una persona, etc.
- Superior: dicho de una cosa, que está más alta y en lugar preeminente respecto de otra; dicho de una persona, que tiene otras a su cargo.
- Niño: que tiene pocos años; que tiene poca experiencia.

Al analizar en su conjunto los términos de la expresión señalada, se desprende la intención primordial de proteger a toda persona menor de edad, de priorizar, ante cualquier circunstancia social, política, económica y familiar, lo que sea mejor para los niños, niñas y adolescentes, garantizando de esta manera la satisfacción de los derechos que surgen de su calidad de persona.

Sin embargo, estas conceptualizaciones sólo se encuentran definidas según el tenor literal de la expresión y no entregan una visión universal de este principio. Por su parte, Miguel Cillero entrega un escueta definición, pero bastante precisa, ya que él lo asocia directamente al carácter que esta norma adquiere una vez que ha sido plasmada en un tratado de Derechos

Humanos, como es la CDN, identificándolo con los derechos de los niños y niñas: “el interés superior del niño es la plena satisfacción de sus derechos”⁶. Lo que se debe entender es que se trata de Derechos Humanos que le corresponden a niños, niñas y adolescentes sólo por el hecho de ser personas.

Existen diversas conceptualizaciones en la literatura de los derechos de la infancia respecto a este principio, pero la CDN no entrega una definición de esta norma, y es su carácter ambiguo lo que permite admitir diversas interpretaciones, generándose incertidumbre y confusión en relación a su real significado. Por esta razón, este principio debe ser entendido y analizado de manera integral con todos los preceptos de la CDN.

Una definición que integra de manera global todos los supuestos de este principio es la siguiente: “el conjunto de bienes necesarios para el desarrollo integral y la protección de los niños, niñas y adolescentes, logrando su máximo desarrollo moral e intelectual a fin de alcanzar el pleno bienestar de ellos”. Sin embargo, es imprescindible precisar que en nuestro marco normativo, el interés superior del niño siempre es entregado por una persona adulta, quien definirá qué es lo necesario para cada niño, niña o adolescente. Además, hay que tener presente que en esta definición determinar cuáles serán los bienes necesarios para lograr un desarrollo integral, será diferente y variará de un niño o niña a otro, dependerá de la característica familiar y contexto social en que se encuentren insertos. En cuanto el desarrollo integral de un niño, niña o de un adolescente, este se refiere a una noción amplia, su crecimiento basado en su ciclo de vida, incluyendo nociones de índole médica como la evolución de funciones motrices, sensoriales, afectivas, como también su desarrollo social, su interacción en el contexto familiar, la comunidad y la escuela entre otros, de modo tal que este principio, interés superior del niño, tiene como supuesto principal reconocer las características propias de cada uno de los sujetos, a fin de lograr su total y completo bienestar. Es decir, determinar el interés superior del niño será siempre en un juicio concreto referido a un niño, niña o adolescente en particular.

El derecho a ser escuchado

Siguiendo con el análisis, es necesario conocer el real alcance de otro principio de la CDN, como es el derecho a ser escuchado. Este se encuentra tratado en el artículo 12, expresado de la siguiente manera:

- “Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño en función de su edad y madurez.
- Con tal fin, se dará al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que lo afecte, ya sea directamente o por medio de un repre-

sentante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento nacional”⁷.

Se reconoce explícitamente en la CDN, el derecho de niños, niñas y adolescentes a expresar su voluntad libremente y a que esta se tenga debidamente tomada en cuenta. Hay que dejar en claro que no sólo se remite a la expresión verbal de sus deseos y emociones, sino que comprende cualquier otro tipo de expresión con la cual se puedan comunicar. Será este un reto para los profesionales a cargo, quienes deberán descubrir las emociones que ellos quieren expresar.

El abogado chileno Jaime Couso manifiesta que “el derecho del niño a ser escuchado no se trata simplemente del derecho a opinar, sino del derecho de participar en la decisión del caso (en la decisión de su propia vida)”⁸. Es decir, este principio debe ser entendido y operacionalizado de la manera más amplia posible, con respecto al ejercicio de este derecho en el tribunal, en el cual los niños, niñas y adolescentes, como sujetos de derechos que son, deben participar de manera activa en todos los procesos que se encuentran vinculados.

Hay que hacer presente que este derecho también es ejercido en la vida cotidiana de ellos/as, pues ocupa todos los espacios de desarrollo en que se desenvuelven niños, niñas y adolescentes. De esta manera deben tener una participación en todas las instancias que inciden en su vida y su opinión ser tomada en consideración. Esto se relaciona con su calidad de sujeto de derecho, que refleja esta nueva forma de reconocer a niños, niñas y adolescentes como personas responsables de sus decisiones y capaces de reclamar por sus necesidades y hacer valer sus derechos.

Ambos principios analizados, el interés superior del niño y el derecho a ser escuchado, se encuentran íntimamente relacionados con el principio de autonomía progresiva, que se entiende como el derecho que tienen los niños, niñas y adolescentes, como titulares de derechos, de ejercerlos por sí mismos. Esta facultad se va ampliando paulatinamente, a medida que sus competencias se desarrollan, pues la capacidad para tomar decisiones es un elemento en constante transformación.

Asimismo, es clave la relación de estos principios con el derecho de participación, puesto que se convierte en el facilitador del ejercicio de todos los otros derechos consagrados en la CDN, ya que de esta manera, los niños, niñas y adolescentes pueden manifestar su opinión en todos los asuntos que les afectan y que esta sea tomada en consideración, puesto que tienen el derecho de participar en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas. Sin embargo, requisito *sine qua non* para una participación real, es que estos titulares de derechos dispongan de la información necesaria acerca del contexto en que se desarrollará su participación, manejando las opciones posibles y los efectos de su opinión.

Los principios de la Convención de los Derechos del Niño en la normativa familiar de Chile

La ratificación de la CDN obligó al Estado chileno a realizar modificaciones legales para ajustar su legislación interna, a fin de hacerla coherente con lo señalado en ella. Entre los primeros avances se destaca la Ley de Filiación del año 1998. Sin embargo, no fue sino hasta varios años después que se realizaron los más significativos cambios legales y, en el 2005, se inició la gran reforma a los antiguos juzgados de menores, modificándose por ello la Ley de Menores y promulgándose la nueva ley que crea los actuales tribunales de familia.

La Ley n° 19.968 creó los tribunales de familia. Estos comenzaron a funcionar a partir del 1° de octubre del año 2005 y modificaron de manera íntegra el antiguo sistema, instaurando procedimientos orales, transparentes e imparciales, de manera tal que no existan intermediarios entre el juez de familia y las partes.

La nueva justicia de familia se enmarca en lo esbozado por los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en especial por la naturaleza del conflicto y por los actores que intercederán en él, haciendo explícito la calidad de sujetos de derechos de los niños, niñas y adolescentes. Los principios de la CDN: el interés superior del niño, niña y adolescente y el derecho a ser escuchado, son plasmados explícitamente en el título III, párrafo primero de los principios del procedimiento, que en su artículo 16 inciso 2° expone:

“El interés superior del niño, niña o adolescente, y su derecho a ser oído, son principios rectores que el juez de familia debe tener siempre como consideración principal en la resolución del asunto sometido a su conocimiento.”⁹

En este sentido, se puede decir que esta nueva ley de tribunales de familia avanza en el reconocimiento de los derechos particulares de los niños, niñas y adolescentes, pues además de la norma transcrita, existen otros artículos que permiten una mayor participación de estos sujetos en los procedimientos regulados. Es importante mencionar la preocupación que tuvo esta ley en cuanto a resguardar la intimidad de los niños, niñas y adolescentes involucrados en los diferentes procesos, como así también la protección de sus datos personales.

La figura del nuevo juez de familia

Según uno de los objetivos específicos establecidos en el proyecto de ley de tribunales de familia, y explicitado en el mensaje presidencial¹⁰ que marca su inicio, la creación de una jurisdicción especializada en asuntos de familia que conociera de todas las materias que pudiesen afectarlas, traería consigo la necesaria especialización de esta instancia jurisdiccional. No obstante, el propio procedimiento de implementación contemplaba la posibilidad de que jueces de los antiguos juzgados de menores pudieran optar a los cargos de jueces de familia, sin ningún

requisito previo (un dato relevante es que de 52 jueces de menores del país, 50 pasaron a ser jueces de familia)¹¹, hito importante, pues aquellos magistrados inmersos por años en un sistema de rutinas judiciales decimonónicas, deberían adaptarse a este nuevo modelo: niño, niña y adolescente como sujetos de derecho con respeto a sus Derechos Humanos.

Asimismo, es responsabilidad y deber del Estado chileno contar con administradores de justicia que tengan la debida especialización en materias de infancia, pues ser juez de familia además de tener un fuero especializado, también implica un deber social: cumplir con su rol de garante de derechos.

Los garantes han de ser entendidos como aquellas instituciones e instancias, en primer lugar, responsables de crear/generar condiciones de respeto y ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, y en segundo lugar, instituciones e instancias ante las cuales todas las personas puedan exigir sus derechos¹². Garante de derechos son todas las personas mayores de edad y las instituciones que se relacionan con niños, niñas y con adolescentes, y estas categorías se dividen en tres niveles: principal, co-responsable e interrelacional. Además, es importante comprender que toda política pública creada, ideada y formulada desde el enfoque de derechos¹³, debe incluir y establecer el rol de sus garantes. El juez de familia, como integrante del poder judicial, tiene una responsabilidad de garante principal (que incluye al Estado y todos sus poderes), que debe asumir al momento de interceder en los asuntos judiciales sometidos a su conocimiento y que involucren niños, niñas y adolescentes, y considerarlos como verdaderos sujetos de derechos.

Se desprende de la CDN, la imposición al Estado de su labor de garante principal de derechos. Es decir, el “Estado tiene el deber de asegurarle al niño, niña o adolescente, una adecuada protección y cuidado, cuando el padre, la madre o la persona responsable legalmente de él o ella, no tengan capacidad de hacerlo”¹⁴. Este es justamente el trabajo encomendado al juez de familia.

Procedimiento judicial de cuidado personal

El cuidado personal (tuición) se refiere a la crianza y educación de los hijos. Precizando este concepto, la jurisprudencia lo ha conceptualizado como “el derecho paternal a la crianza, educación y establecimiento del menor de edad, o como el deber de alimentar, corregir y otorgar por lo menos una educación básica y un oficio de profesión al hijo”.

En la normativa chilena, el cuidado personal de los hijos está asignado por ley a ambos padres de consuno¹⁵, sin embargo en caso de conflicto familiar, se configuran por ley otras maneras para su atribución:

- Si los padres viven separados, a la madre toca el cuidado personal de los hijos, norma que puede ser alterada por un acuerdo de los padres¹⁶

- Corresponderá al juez de familia dirimir quién ejercerá el cuidado personal de los hijos cuando se impugna la atribución legal de la madre, ante lo cual, el juez de familia puede entregar el cuidado personal al otro de los padres cuando el interés del hijo lo haga indispensable, ya sea por maltrato, descuido u otra causa calificada por parte del otro progenitor. E incluso, se autoriza al juez a confiar el cuidado personal de los hijos a otra u otras personas competentes, en caso de inhabilidad física o moral de ambos padres¹⁷.

Es importante señalar que actualmente las causas relativas al cuidado personal, deben ser sometidas en forma obligatoria a un procedimiento de mediación previa a cualquier instancia judicial. Si la mediación tiene éxito, el acuerdo es enviado directamente al juzgado de familia para su aprobación, en caso contrario, si este proceso se da por frustrado se podrá interponer una demanda judicial de cuidado personal. A grandes rasgos, el procedimiento judicial de cuidado personal se inserta dentro del procedimiento ordinario de los tribunales de familia, que se inicia con una demanda escrita y contempla dos audiencias: preparatoria y de juicio, terminando esta última con la dictación del veredicto o sentencia. Se contempla explícitamente en el texto normativo de esta ley, la participación de los niños, niñas y adolescentes, en la denominada la entrevista privada del menor, mecanismo mediante el cual el juez de familia, conjuntamente con el consejero técnico (psicólogo o asistente social) que está a cargo de la causa, realizan un entrevista al niño, niña o adolescente involucrado, de manera privada¹⁸, con el fin de indagar sobre las circunstancias del conflicto.

Valoración de la prueba: sana crítica

La sana crítica, es el mecanismo específico que tienen los jueces de familia para fundamentar sus sentencias, un tema complejo y muy técnicamente jurídico. Para Couture, los principios de sana crítica son “las reglas del correcto entendimiento humano; pero estables y permanentes en cuanto a los principios lógicos en que debe apoyarse la sentencia”¹⁹. Tratando de omitir discursos teóricos, técnicos y profundos en el área del derecho, se puede decir que esta forma de valorar la prueba entrega al juez de familia una mayor libertad, teniendo como principios orientadores la lógica, las reglas de la experiencia y los conocimientos científicamente afianzados, por lo que se espera en su desempeño profesional una mayor responsabilidad hacia la sociedad. Sin embargo, a veces se confunde con tomar decisiones desde la libre convicción, es decir, desde la voluntad del juez, de manera discrecional y arbitraria.

Este último tema despierta ciertas dudas respecto de los fundamentos usados en las sentencias, lo que deja las puertas abiertas a descubrir cuáles son esos supuestos usados por los jueces al momento de sentenciar.

Los supuestos fundantes

Diversos casos judiciales de connotación pública (cómo no recordar el caso de la jueza Karen Atala), dejan un sabor amargo, pues al leer los textos de diversas sentencias y reflexionar respecto de ellas, se puede ver que el foco esencial está puesto en conceptualizaciones y representaciones sociales²⁰, distanciándose, lo basal de estos juicios, de la vida actual y futura de los niños, niñas y adolescentes chilenos. La explicación es que nuestros jueces de familia continúan utilizando conceptos y fundamentos de la doctrina de la situación irregular, insistiendo aún en la necesidad de normalizar a los niños, niñas y adolescentes que llegan a sus estrados. Sin duda, analizar los supuestos otros fundamentos que se acogen en las sentencias, corresponde a una producción propia a partir de la bibliografía revisada, jurisprudencia analizada y también la práctica profesional.

Modelo de familia tradicional: la figura de familia cristiana conformada por “José, María y Jesús” y la influencia de la iglesia católica en las decisiones de políticas públicas del Estado, ha naturalizado la idea de que una familia tradicional, formada por un padre, una madre e hijos, está mejor situada socialmente que aquellas familias que se han divorciado, que las parejas de hecho y que los hogares monoparentales, e incluso las parejas del mismo sexo que decidan criar hijos (propios o adoptados), ni siquiera tienen cabida de ser nombradas familias para gran parte de la sociedad.

Este modelo de familia tradicional ha predominado por mucho tiempo en la sociedad chilena, modelo que se ha transmitido a través de las pautas culturales de crianza, por medio de ciertas prácticas familiares, para el aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes y que se han ido transmitiendo por varias generaciones, lo que no ajusta con el tenor del texto de la CDN, como es el caso del maltrato infantil, ya que la violencia en contra de los niños, niñas y adolescentes al interior de las familias continúa siendo una práctica difundida y aceptada. Es necesario precisar que en las pautas de crianza prima una representación social de los niños, niñas y adolescentes, marcado por un contexto social determinado. Así por ejemplo, cuando se tiene la idea del niño o niña como un salvaje, un individuo sin conciencia, las pautas de crianza se tornan directivas y coercitivas; por el contrario, si se tiene una representación social más liberal, como es el caso que concibe al niño como sujeto con plenos derechos, las pautas de crianza se hacen más permisivas y tolerantes²¹.

A su vez, las pautas de crianza van transmitiendo los valores culturales, es decir, aquellos referentes sociales sobre los cuales se entrega mayor o menor evaluación a una determinada institución, en este caso la familia. Estas convicciones valóricas o morales sobre el comportamiento humano social, están fuertemente arraigadas en nuestra sociedad, entregándole una mayor validación a la familia tradicional, por ser entendida culturalmente como institución perfecta de una sociedad. Esta manifestación entra en conflicto cuando quienes ejercen una función pública, utilizan sus propios valores morales para juzgar prácticas sociales, además hacen una alegoría de ello, e incluso hacen uso de su poder de decisión para crear esa sociedad ideal por ellos soñada.

II

NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES: SUJETOS DE DERECHOS EN LOS TRIBUNALES CHILENOS

La connotación pública y nacional que han adquirido ciertos casos judiciales, hace necesario una revisión jurisprudencial de diversas causas sobre cuidado personal emanada de distintos tribunales. Sin embargo, estas causas que han adquirido tal relevancia, no se distancian mucho de los criterios utilizados en el gran universo de sentencias judiciales chilenas. Es por ello la importancia de realizar un análisis de jurisprudencia (no propiamente jurídico), para determinar cuál es el valor del concepto interés superior del niño, señalar la participación judicial de niños, niñas y adolescentes, y también verificar el rol del juez como garante de sus derechos. A partir de este estudio, verificar la operacionalización de la CDN en Chile, del texto a la práctica, y la introducción en materia judicial del enfoque de derechos.

El caso de la jueza Karen Atala

Esta historia comienza cuando se produce la separación matrimonial de la jueza Karen Atala, quien acuerda con su cónyuge que las 3 hijas del matrimonio se mantendrían bajo su cuidado. Al mismo tiempo ella había iniciado una relación sentimental con una persona de su mismo sexo, motivo por el cual en el año 2003, el padre de las niñas interpuso una demanda judicial ante el Juzgado de Letras de Villarrica, para obtener el cuidado personal de las niñas, argumentando que la tendencia homosexual de la madre provoca daños en el desarrollo integral psíquico y en el ambiente social de las niñas, por lo cual el tribunal concede temporalmente el cuidado provisorio de las niñas al padre, pero posteriormente y mediante sentencia, el tribunal ordenó la entrega de las niñas a su madre. El padre no queda conforme con ello y valiéndose de subterfugios legales, en especial de un recurso de queja, apela a la cuarta sala de la Corte Suprema²², quien en un fallo dividido de tres votos contra dos, acogió el recurso del padre concediéndole el cuidado personal de sus hijas en forma definitiva. Sin duda, sobre este caso particular se ha escrito mucho, en especial por las repercusiones que derivaron del hecho de que Karen Atala demandara al Estado chileno ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, por haber sido discriminada en la tramitación de la causa. Sin embargo, pese a existir una variedad de literatura respecto al foco sustancial de este juicio, sobre las tres hijas del matrimonio López Atala y su relación con este proceso judicial poco o nada se ha tratado, por lo que es menester su análisis.

El magistrado del tribunal de primera instancia (Juzgado de Letras de Villarrica) entregó el cuidado personal de las niñas a su madre, pues basándose en varios informes psicológicos

presentados, concluye que “la condición homosexual lésbica de la madre no constituye, por sí, una causal de inhabilidad”. No obstante, en el fallo final entregado por la Corte Suprema, se recalca la visión estereotipada de la homosexualidad, implícitamente considerada como un grupo de personas al margen de la sociedad, incapaces de tomar decisiones sobre la vida actual y futura de sus hijos o hijas. Algunos de estos criterios se encuentran explícitos en el texto del fallo en comento, por ejemplo, el considerando décimo sexto, expone:

“... no es posible desconocer que la madre de las menores de autos, al tomar la decisión de explicitar su condición homosexual, como puede hacerlo libremente toda persona en el ámbito de sus derechos personalísimos en el género sexual, sin merecer por ello reprobación o reproche jurídico alguno, ha antepuesto sus propios intereses, postergando los de sus hijas...”

La decisión tomada por la madre de las niñas fue considerada imperdonable por la justicia chilena, que nuevamente expone sus opiniones discriminatorias, ya que el problema no es que la madre haya antepuesto sus propios intereses como lo haría cualquier otra mujer y madre, sino que esos intereses están en franca contradicción con un modelo de familia tradicional que se tiene en la subjetividad de los sentenciadores y que quizás puede tener cualquier otra persona. La cuestión es si el Poder Judicial chileno, en su calidad de garante de derechos, puede hacer lo mismo. Obviamente la respuesta es no, ya que un poder del Estado no puede imponer una visión tradicionalista y conservadora en menoscabo de todas las personas, pregonando la existencia de ciudadanos de primera y segunda categoría y anulando sus Derechos Humanos. Más impactantes son algunos fundamentos utilizados como, por ejemplo, se establece que el reemplazo de la figura del padre por otra persona del género femenino configura “una situación de riesgo para el desarrollo integral de las menores respecto de la cual deben ser protegidas”, usándose una y otra vez términos como la vulnerabilidad social en que se encontrarían las niñas, el riesgo de daños irreversibles del que pudieran ser objeto ellas e incluso, uno de los fundamentos para entregar el cuidado personal de las niñas al padre, fue el “derecho preferente de las niñas para vivir y desarrollarse en una familia estructurada normalmente y apreciada en el medio social, según el modelo que le es propio”.

Se puede afirmar que estos criterios utilizados son remembranzas de la antigua doctrina de situación irregular (arraigadas aún en nuestros sentenciadores), ícono de aquello es el juez de menores buen padre de familia, a quien la doctrina tutelar lo investía de potestades normalizadoras de niños, niñas y adolescentes en supuesta irregularidad por sus condiciones familiares y sociales, y que a través de este mecanismo de control ponía en marcha la protección estatal mediante la internación de niños, niñas y adolescentes en hogares o cárceles. En este caso en comento, aparece con más fuerza la idea del juez como buen padre de familia, quien usando sus facultades absolutas y omnipotentes, más allá de lo netamente jurídico y siendo el único custodio de los valores morales de la sociedad, cuestiona cualquier otro arquetipo que no sea el modelo de familia tradicional en razón de presunciones de riesgo que derivan de prejuicios y estereotipos que se tiene sobre el comportamiento y las pautas de crianza de un grupo de personas.

En cuanto a la aplicación del principio del interés superior del niño, fue sobre este mismo por el cual se justificó la decisión de entregar las niñas al cuidado de su padre, pero fue sólo en el discurso, un fundamento vacío que al tener este carácter de ambiguo, suele ser ocupado como declaración de principios con el fin de entregar seguridad jurídica de que se llegó a una determinada conclusión luego de un razonamiento lógico profundo. Sin embargo, sobre este principio ya existían atisbos internacionales anteriores, lo que pudiese haber servido de guía para la resolución de este caso. La opinión consultiva 17/2002 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, entrega una fundamentación al principio interés superior del niño diciendo que “este principio regulador de la normativa de los derechos del niño se funda en la dignidad misma del ser humano, en las características propias de los niños, y en la necesidad de propiciar el desarrollo de éstos, con pleno aprovechamiento de sus potencialidades así como en la naturaleza y alcances de la CDN”.

Lamentablemente estos criterios no fueron utilizados en el caso de las niñas López Atala, quienes habían dado su opinión en el tribunal de primera instancia expresando sus deseos de continuar viviendo bajo el cuidado de su madre, pero sus opiniones fueron desechadas y ellas fueron injustamente separadas de su madre, violando principios como el interés superior del niño, el derecho de ellas a ser escuchadas y también su derecho de participación judicial, e incluso la decisión entregada por la Corte Suprema vulneró los derechos fundamentales de las tres niñas, haciendo caso omiso a tratados de Derechos Humanos internacionales como la propia CDN. Es decir, en este caso no se aplicó ningún razonamiento en base al enfoque de derechos, no se consideró a las niñas como sujetos de derechos, sino más bien al haber prescindido de sus opiniones se les consideró como seres incapaces, sometidos a una decisión de sentenciadores con altas investiduras, que actuaron al margen de su responsabilidad de garantes de derechos. Además, como se expresó en el primer capítulo, el interés superior del niño debe ser configurado tomando en consideración la opinión de las niñas involucradas en su propio desarrollo, lo que permite concluir que en este caso, esa instancia nunca fue considerada por los sentenciadores.

Entonces cabe preguntarse ¿cómo los sentenciadores deberían haber resuelto este conflicto? El foco esencial en este juicio es el interés superior, y la opinión ya entregada por las niñas López Atala, en la que expresaban su intención de continuar viviendo con su madre, no se ponderó así como tampoco el desarraigo que ellas debían enfrentar en su contexto social. De haber tenido todos estos elementos a la mano, se habría configurado el mejor interés para ellas y no basándose en lo que el juez pensó en abstracto respecto de los efectos que tiene la crianza de niños y niñas por parte de personas homosexuales. Es por ello inaceptable que los tribunales puedan dar como justificación de la privación del cuidado personal a la madre, el argumento de que las niñas serán discriminadas por la sociedad, porque esto implicaría entregar a prejuicios sociales validación en los fundamentos jurídicos y un derecho a veto a los grupos de la sociedad que históricamente han resguardado los valores morales de la familia tradicional. Lo importante sería haberse preguntado cuál de los progenitores tiene mayor capacidad para ayudar a las niñas a asumir en mejor forma la orientación sexual de su madre.

Análisis jurisprudencial: la voz de los niños, niñas y adolescentes. Caso a caso

Ya se han conocido los criterios utilizados en un caso tan bullado como fue el juicio de las hijas de la jueza Karen Atala, sin embargo existen otros casos que no tuvieron la misma relevancia nacional, pero cuyos fundamentos de la sentencia son dignos de conocer.

Si bien la legislación nacional ratifica expresamente el derecho de niños, niñas y adolescentes para emitir su opinión en juicio, la mayoría de las veces que se omite este trámite, se debe a la ineficiencia de los profesionales de los tribunales para poder crear mecanismos lúdicos con los cuales puedan interactuar con ellos, comenzando por la escasa especialización en temas sociales que tiene un juez, por lo cual la responsabilidad recae en la figura del consejero técnico (por regla general psicólogos o asistentes sociales), quien tiene las herramientas en materias de infancia y adolescencia, lo que dificulta y hace muy arisco para los niños, niñas o adolescentes expresar sus sentimientos en una fría sala de tribunal. Por esta razón, el derecho que tienen ellos de ser escuchados en tribunales no puede sólo descansar en el hecho de ser plasmado como un trámite esencial en un procedimiento judicial, sino que es necesario poner en práctica lo ratificado en la CDN, que recoge el derecho del niño de ser escuchado y que sus opiniones sean debidamente tomadas en cuenta. Es decir, no realizar una entrevista con ellos sólo por cumplir con el mandato internacional, sino que esta escucha del niño, niña o adolescente debe ser un elemento importante al momento de decidir quién se hará cargo de ellos en consideración a su interés superior.

A continuación, se revisan algunas sentencias de juicios de cuidado personal emitidos por tribunales de familia y también algunos fallos pronunciados en segunda instancia por la Corte de Apelaciones, una vez apelados estos últimos²³. Se resguardarán los nombres de los sujetos involucrados, pues en materias de familia la privacidad es un principio relevante para todas las personas y, además, lo importante es revelar los fundamentos de estas sentencias alejadas de lo netamente jurídico, advirtiendo en ellas la aplicación de los principios de la CDN.

Interés superior del niño

Analizando algunas sentencias, se puede comprender que el concepto de interés superior del niño se encuentra presente sólo en algunos de los fallos, lo que podría entregar las primeras luces del valor que se le da en juicio a este principio, ya que esto implica, por una parte, que existen otros criterios que influyen en la decisión que toma un juez y, por otra, que la importancia que la doctrina y la literatura dedicadas a temas de infancia entregan a este principio no es la misma que la de la jurisprudencia. El problema que deriva que este concepto no haya sido precisado en la ley, es que el juez se convierte en legislador y entrega contenido a este principio respecto a su propia valoración y en cada oportunidad que tiene la necesidad

de usarlo, por lo que tenemos cantidad y variedad de conceptos según la cantidad de causas y audiencias que conozca cada juez.

En la causa Rit C²⁴-1520-2009, del Juzgado de Familia de Puente Alto, la abuela paterna solicita el cuidado personal de sus 2 nietos que se encuentran viviendo con ella desde hace 3 años, los cuales fueron entregados voluntariamente por la madre. En cuanto al padre de ellos, es alcohólico y no mantiene contacto con su familia. Es así que el considerando décimo cuarto de la sentencia expone: “Que en este orden de cosas y, atendido al hecho que los menores permanecen con la abuela paterna desde 2008, específicamente el mes de noviembre, por decisión voluntaria de la madre de los mismos, se estima en interés superior del niño, mantener la actual situación de hecho o fáctica, que hasta ahora no se encontraba regularizada, por lo que la demanda se acogerá. Por estas consideraciones, y visto, además, lo prevenido en los artículos 55 y siguientes de la ley 19.968, artículos 225 y siguientes del Código Civil, y demás pertinentes de la CDN, se resuelve...”

A partir de este caso se puede comprender cómo se usa el concepto sin darle contenido, es decir, se tiene presente el interés superior del niño, pero no dice qué se entiende por tal, sólo se toma en consideración como declaración de principios de la CDN, tal como lo expone el derecho de familia moderno, pero impide realizar un profundo análisis respecto a cuál de los padres se le debe otorgar el cuidado de sus hijos. Como no se configura un concepto para este principio, al cual la legislación nacional e internacional entrega una responsabilidad mayor en relación a este tipo de causas, es difícil comprender cómo puede un juez desligarse de él y determinar en qué lugar los niños podrán obtener mayores herramientas para una plena satisfacción de sus derechos. Por esta razón, se puede afirmar que un juez de la república, no está asumiendo su rol de garante de derechos (quizás por desconocimiento), que lo obliga en primer lugar a reconocer a los niños, niñas o adolescentes en su calidad de sujetos de derechos y luego, asegurarles que velará por otorgarles protección y cuidado a ellos/as y en virtud de esto, determinar cuál de sus padres está mayormente capacitado para cuidarlos.

En la causa Rit C-864-2006, del Juzgado de Familia de Valdivia, el padre del niño solicita el cuidado personal de su hijo por fallecimiento de la madre y por tal motivo ha quedado el niño a cargo de una tía materna con la cual no mantenía una cercana relación. En esta causa se vislumbran algunas luces en el tratamiento jurídico del concepto interés superior del niño, es así que en el considerando noveno de la sentencia se expone: “Que al ponderar los medios de prueba la sentenciadora ha debido necesariamente considerar el interés superior del niño, el cual debe ser respetado en su individualidad, siendo sujeto de derecho, debe aplicarse lo dispuesto en las normas civiles pertinentes pero siempre considerando su bienestar.”

En este caso, se utiliza el concepto interés superior del niño, dándole un contenido que, si bien no es completo, resalta la idea de que es propio del niño, considerado como sujeto de derechos. Además, incluye la noción de “determinación caso a caso” de este principio, es decir, reconocer que no existe un único concepto de interés superior del niño, sino que este se configura en la individualidad de cada uno, tal como se mencionó anteriormente.

En la causa Rit C-2127-2008 del Juzgado de Familia de Iquique, la madre solicita el cuidado personal de su hijo, que entregó voluntariamente en el año 2004 al padre, alegando maltrato y descuido del niño por parte de él. La decisión del tribunal fue que el padre mantuviese el cuidado de su hijo. Se recurre a la Corte de Apelaciones de Iquique, quien confirmando la sentencia, realiza una muy buena conceptualización del principio interés superior del niño, (no así en la sentencia apelada), que expone en su considerando décimo: “Que, de otro lado, el interés superior del niño constituye un principio fundamental en nuestro ordenamiento jurídico y de mayor relevancia para la decisión en este tipo de materias. Dicho principio, aunque difícil de conceptualizar, queda claro que alude al pleno respeto de los derechos esenciales del niño, niña o adolescente y su finalidad cubre el desarrollo de los potenciales del menor y la satisfacción de sus necesidades en los diferentes aspectos de su vida...”

De la sola lectura de lo citado se puede concluir que se ha puesto atención a las propuestas doctrinales nacionales e internacionales en relación al interés superior del niño, denota trabajo y estudio, al fin y al cabo profesionalismo, pero que no es lo que comúnmente encontramos en la jurisprudencia nacional.

Claramente y a la luz de lo estudiado, se puede ver la indefensión en que se encuentran actualmente los niños, niñas y adolescentes chilenos que se ven involucrados en causas judiciales, ante el desconocimiento por parte de la judicatura de familia del enfoque de derechos y su operacionalización, además de la actitud variable del juez de familia en el tratamiento que hace del concepto en estudio, al no considerar en el texto de la sentencia la idea de interés superior del niño o hacerlo sin darle contenido, implica más que una falta de especialización una falta de compromiso y responsabilidad social en su calidad de garante de derecho.

El derecho a ser escuchado: su opinión en el proceso

Considerando a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, es propio entregarles las facilidades para su participación en todas las situaciones relacionadas a decisiones sobre su vida, en especial en juicio, donde terceros, extraños, enjuiciarán sus conductas y la de los adultos que se han hecho responsables por ellos/as en su vidas. No obstante, a pesar que este derecho se encuentra consagrado expresamente en nuestra legislación, no es el fin último de la responsabilidad estatal, sino que es la base para la práctica, pues tal como Couso afirma, este derecho “exige ofrecer al niño la posibilidad de participar en la construcción del caso desde un principio, siendo protagonista de la decisión en un sentido más amplio”²⁵.

En la causa Rit C-1520-2009, del Juzgado de Familia de Puente Alto, ya comentado, en el considerando undécimo se expone: “Que el tribunal decreta como diligencias probatorias de oficio, las siguientes: La realización de una audiencia reservada con los menores de autos, la cual se encuentra íntegramente incorporada en el registro de audio”. Sin embargo, cuando

el juez entrega los fundamentos sobre su decisión y le otorga valor a las pruebas rendidas en juicio, no se menciona nada respecto a la entrevista privada con los niños involucrados. Incluso conociendo su carácter confidencial, es preeminente que al momento de dictar una resolución, al menos se tenga en los considerandos de la sentencia como elemento configurador del interés superior del niño, y como una pieza determinante en el proceso de reflexión y raciocinio lógico del dictamen.

Por su parte, en la mencionada causa Rit C-864-2006, se produce un suceso diferente a otras revisadas y es que se toma en consideración la opinión que el niño entregó, no en juicio (de hecho ni siquiera hubo audiencia especial), sino en el informe psicológico del que fue objeto, e incluso apelada esta causa ante la Corte de Apelaciones de Valdivia, confirmando la sentencia de primera instancia que entrega el cuidado personal a su padre, ésta refiere en el considerando cuarto: “Que el niño ha manifestado su deseo de vivir con el padre²⁶. Por lo demás, él y su grupo familiar poseen los recursos económicos y emocionales que favorecen actualmente una condición más estable para el niño...”

En este caso es posible advertir dos cuestiones: en primer lugar el hecho de entregar una connotación a la opinión del niño fuera del juicio, lo que resulta bastante relevante puesto que, por regla general, los jueces de todas competencias solicitan escuchar a niños, niñas o adolescentes para otorgarles valor a sus dichos, y es así como en los casos penales donde se investigan delitos de índole sexual, ellos/as deben relatar una y otra vez los hechos (carabineros, fiscalía, servicio médico legal, psicólogos de centros especializados, en audiencia, etc.), lo cual les produce una doble victimización, por lo que parece bastante más beneficioso el hecho que ellos/as puedan entregar sus opiniones en un lugar alejado de los tribunales, con profesionales más especializados y que sus opiniones sean debidamente tomadas en cuenta en un juicio, lo que se alinea con el respeto de sus Derechos Humanos. En segundo lugar, que la Corte mencione la opinión del niño respecto a su deseo de saber con quién vivir no es determinante en lo absoluto, de hecho el fundamento para entregar el cuidado del niño a su padre se basó en que este tenía una familia tradicional y una buena situación económica para mantener al niño, lo que deja por el suelo nuevamente este principio, del cual se habla sin entregarle consistencia en la decisión final, dando paso a que aparezca fuertemente la subjetividad de los sentenciadores y su deseo de sociedad ideal, en que los niños, para evitar que se conviertan en una carga para la comunidad, deben vivir bajo el alero de un adulto responsable, que entregue valores y principios morales, acorde, con la sociedad.

Revisadas muchas sentencias, más de las mencionadas en esta investigación, se ha podido verificar que, respecto al valor que se entrega en juicio a la opinión que dan los niños, niñas o adolescentes involucrados, la postura judicial es mayoritariamente partidaria de entender que ésta no es vinculante para el juez. Importante es mencionar, además, que no en todos los juicios el juez de oficio²⁷ solicita la entrevista privada, sino que es una facultad que tienen los abogados litigantes, por lo cual dependerá de la estrategia de juicio de cada uno de ellos para decidir si solicitan o no esta audiencia reservada. Una falencia grave, pues debería ser una obligación legal

para el juez, la escucha de las opiniones de niños, niñas y adolescentes, y no cómo ocurre en el actual procedimiento judicial que hace depender dichas declaraciones a la solicitud de un tercero, lo que denota nuevamente la permanencia del sistema en la doctrina de la situación irregular, considerando a niños, niñas y adolescentes como seres incapaces y como objetos de protección estatal, determinando dónde y con quién ellos/as deben estar. Asimismo, la audiencia especial no parece un método de participación activa para ellos/as, ya que al ser las entrevistas tan estructuradas, son sometidos a la contestación de preguntas cerradas que para el juez y el consejero técnico son importantes. Esto es paradójico: adultos discutiendo qué es el interés superior del niño en un caso concreto, sin incluir sus opiniones o sin siquiera preocuparse por indagar sobre ellas.

La habilidad o inhabilidad de los padres para ejercer el cuidado personal de los hijos e hijas²⁸. El ideal de familia

En el supuesto que un pariente o un tercero pida al tribunal el cuidado personal de un niño, niña o adolescente contra el padre o madre que la tiene, para obtener su pretensión la ley exige que se pruebe la inhabilidad física o moral de ambos padres. Si se comprueba esta inhabilidad, el juez privilegiará al pariente más cercano. A continuación se revisan algunos casos, con el fin de ilustrar cuáles son las nociones en que se enmarcan y fundamentan las sentencias chilenas.

En la causa Rit C-1520-2009, del Juzgado de Familia de Puente Alto, es la abuela paterna quien solicita el cuidado personal de sus dos nietos, aludiendo a la inhabilidad de crianza que tienen ambos padres. Con estos antecedentes, el considerando duodécimo expone: “Que de acuerdo a las pruebas rendidas, principalmente el informe social de habilidades parentales de la madre de los menores se concluye que: se aprecian importantes dificultades a la problematización adecuada de las consecuencias que actualmente tienen en los niños en referencia, las situaciones de maltrato en las que la madre reconoce haber incurrido. Se observa que si bien la madre manifiesta interés en recuperar el cuidado personal de sus hijos como requisito de poder contribuir a un mayor bienestar de los mismos, en términos prácticos esto tiene mayor relación con una necesidad personal que con la opinión de los niños respecto a en cuál entorno familiar se sienten más protegidos”.

Asimismo, el informe respecto a la abuela paterna expresa que “... por su parte, en relación a la demandante, se estima adecuado que los niños se mantengan insertos en un contexto familiar en el cual se resguarden sus derechos, principalmente frente a los signos de haber sido víctimas de maltrato físico y psicológico, así como de negligencia en el cuidado por parte de los padres”.

En la causa Rit C-3596-2006, del Primer Juzgado de Familia de San Miguel, los padres demandan el cuidado personal de su hijo que entregaron voluntariamente a la tía materna del

niño desde el año 2004. En el juicio, se solicitaron exámenes toxicológicos para los padres por tener conocimiento de su consumo de drogas. En la sentencia que denegó el cuidado del niño a sus progenitores, se expone en su considerando sexto: “Que de los informes toxicológicos realizados a los demandantes e informe evacuado por el CTD Cardenal Raúl Silva Henríquez, se puede tener por establecido que ambos padres no se encuentran en condiciones morales y materiales para recuperar el cuidado personal de su hijo puesto que, como quedó acreditado, son consumidores de drogas (cocaína) y no poseen los recursos económicos y habitacionales para el pleno desarrollo de su hijo”.

En ambos casos analizados en este párrafo, como también las otras sentencias revisadas para este artículo, se puede advertir que los criterios sobre inhabilidad de los padres toma mucha fuerza en la fundamentación de las sentencias, aún más que principios de jerarquía superior como el interés superior del niño y el derecho a ser oído, produciéndose lo contrario a los postulados por la doctrina nacional e internacional. Es cierto que el juez en su argumentación jurídica realiza una aplicación del derecho, pero esto dificulta el tratamiento de niños, niñas y adolescentes en los tribunales de familia, ya que no son el foco principal y por tanto este criterio de inhabilidad de padre o madre se privilegia por sobre el interés superior del niño.

Otro criterio ligado a este tema, pero encubierto en fundamentos de inhabilidad de padres o en el principio interés superior del niño, es la búsqueda de familias tradicionales, ideales y perfectas, para otorgarles el cuidado personal de niños, niñas o adolescentes, pues subjetivamente se entiende que sólo ahí recibirán el apoyo, educación, alimentación y cariño que ellos/as requieren para tener un mejor futuro, ya que gran parte de los sentenciadores considera que el destino natural de ellos/as es la delincuencia y que si se actúa a tiempo, separándolos de sus familias biológicas o de origen, consideradas disfuncionales²⁹ o institucionalizándolos, se les ofrece un mejor futuro. Claro está que la disfuncionalidad de la que hablan los jueces, sólo se refiere aquella que afecta a familias más pobres de nuestro país.

Los niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos en tribunales de familia

A partir de lo analizado en este capítulo, se puede afirmar que los niños, niñas y adolescentes no son respetados en sus derechos, no son integrados a participar judicialmente en las causas de las cuales son objeto de juicio, tampoco se les reconoce naturalmente como sujeto de derechos, minoritario es el ejercicio del derecho a ser escuchados en juicio, en fin, aún son considerados menores en su acepción más básica: “que es inferior a otra cosa en cantidad, intensidad o calidad”³⁰, fuertemente arraigada en nuestra sociedad, pero que en una figura pública que detenta poder como es el juez de familia, no puede encontrar asilo. Su rol de

garante de derechos día a día se pone en discusión en las salas de los tribunales, ya que la indiferencia en cuanto a su responsabilidad social y estatal conlleva resultados irreparables en la vida de niños, niñas y adolescentes, vulnerados en sus Derechos Humanos. Al recordar lo fundamental del enfoque de derechos, su fin es que se deje de ver a los niños, niñas y adolescentes como objetos de caridad y que sus necesidades dejen de ser entendidas como falencias o imposibilidades.

Lo plasmado en las sentencias judiciales en causas de cuidado personal, dejan ver cómo se pasa por alto la consideración real de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho y son convertidos en títeres sin opinión, en moneda de cambio en las disputas familiares, ya que aún son considerados por gran parte de la sociedad como objetos que necesitan de protección estatal, cuando es sabido que la primera institución a cargo de la crianza de niños, niñas y adolescentes es su propia familia, lo que no debe confundirse con que el Estado sea el principal garante de derechos. La vulneración de derechos de los niños, niñas y adolescentes es un acto de autoridad sobre ellos, poder del cual goza el Estado, en específico el Poder Judicial, por cuanto cada sentencia se emite en la convicción del juez de hacer lo que hace porque detenta poder, conlleva a concluir que un juez con la sola aplicación de las normas legales, sin considerar los principios internacionales de la CDN y desde una mirada de las necesidades, se convierte en una institución legalmente autorizada para vulnerar los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Estas situaciones se enmarcan en la judicialización de los problemas sociales de familias pobres, perdiendo de vista al niño, niña y adolescente y a partir de ahí, comienzan las vulneraciones a sus derechos, siendo invisibilizados en esferas judiciales, sociales y políticas, por lo cual, el ámbito judicial es una tremenda oportunidad para poner en práctica los principios de la CDN, de tal manera que los niños, niñas y adolescentes sean incluidos integralmente en la sociedad y los procesos de ésta.

Conclusiones

Como se pudo observar a través de este artículo, la trascendencia de los principios de la CDN: interés superior del niño y el derecho del niño a ser escuchado, es tema reciente en el debate público, en especial lo referente a la nueva condición jurídica de los niños, niñas y adolescentes, sujetos de derechos, así como también su aplicación práctica en causas judiciales de cuidado personal, donde se puede apreciar la variedad de criterios en torno al contenido de dichos principios y la casi nula aplicación de ellos en juicio.

Esta falencia, que impide reconocer judicialmente a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, no viene dada por la ausencia de normas que reconozcan sus derechos, sino que encuentra su explicación en las deficiencias procesales, donde existen prácticas que se

presentan bajo la premisa de estar inspiradas en el modelo de protección integral, pero que en su funcionalidad aparecen aún ancladas en la doctrina de situación irregular. Sin embargo, es sabido que esta valoración no puede ser alcanzada sólo a través del reconocimiento legal, sino que, para poder garantizar una cultura de respeto por los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes, se requiere actuar en distintos campos a la vez, como la familia, la comunidad, las instituciones públicas y privadas y los medios de comunicación entre otros, para generar un cambio a nivel cultural y así ordenar y reorientar los patrones de desarrollo en la esfera política, judicial y social, de modo que permita diseñar e implementar sistemas inclusivos de participación de los niños, niñas y adolescentes, para que sean protagonistas de dicho cambio y desarrollo como actores sociales activos que son.

Por otra parte, las desigualdades sociales son hoy día características de un gran número de países en América Latina, situación que no se aleja de la realidad chilena. Su expresión se encuentra en la dificultad y diferencias en el acceso de los variados recursos existentes para las personas, ya sea por su origen económico, social, cultural, de género, etnia, edad, etc. En ese contexto, emergieron los tribunales de familia como una manera de judicializar los problemas sociales de las familias pobres de nuestro país, aquellas en las cuales la antigua doctrina de situación irregular legitimaba al Estado para intervenirlas en sus conflictos e institucionalizar a niños, niñas o adolescentes si fuese necesario, para acabar con su irregularidad y luego ser devueltos a la sociedad como adultos responsables, educados y trabajadores, alejados del destino inexorable que era convertirse en delincuentes, todo esto bajo el nombre de tutela/protección, que aún se mantiene de forma solapada en nuestro país.

Las acciones y cambios pendientes tienen que ver fundamentalmente con una real inclusión de la participación de los niños, niñas y adolescentes; con una definición de sujeto de derecho que se adecue a la CDN y se enmarque en el enfoque de derechos, y con una definición más precisa y detallada de los roles que deben asumir los diferentes garantes de derechos. Pero, antes que todo, es necesario hacer una pausa y reflexionar en torno a qué cambios en el desempeño profesional es necesario comprometerse a hacer para poder construir un Estado social de derechos con respeto de todas las personas.

Referencias bibliográficas

1. Baeza, Gloria. (2001). “El interés superior del niño: derecho de rango Constitucional, su recepción en la Legislación Nacional y aplicación en la jurisprudencia”. *Revista chilena del derecho*, sección estudios, vol. 28 N° 2, Santiago de Chile. Págs. 355-362
2. Una relación jurídica es un vínculo entre dos o más personas, que produce consecuencias jurídicas, en la cual una parte es un sujeto activo, titular del derecho subjetivo y el otro, sujeto pasivo, el titular del deber, el obligado por la norma a un determinado comportamiento.
3. Ducci, Carlos. (1994). *Derecho Civil, parte general*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile. Pág. 97.
4. Cillero, Miguel. (2001). “Los Derechos del Niño: de la proclamación a la protección efectiva”. *Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño N° 3*, Buenos Aires, Argentina. Pág. 54
5. Convención Internacional de Derechos del Niño, Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: www.bcn.cl
6. Cillero, Miguel. (2007). “El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”. *Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño N° 9*, Santiago de Chile. Pág. 134
7. Convención Internacional de Derechos del Niño, Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: www.bcn.cl
8. Couso, Jaime. (2006). “El niño como sujeto de derechos y la nueva justicia de familia. Interés superior del niño, autonomía progresiva y derecho a ser oído”. *Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño N° 3 y 4*, Santiago de Chile. Pág. 154
9. Ley 19.968 que crea los Tribunales de Familia, Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: www.bcn.cl
10. Mensaje del Presidente de la República al Proyecto de Ley que crea los Tribunales de Familia, boletín N° 2118-18. Biblioteca del Congreso Nacional
11. Dato obtenido en el artículo de Julio Cortés “Acerca de la consideración jurídica de la infancia en Chile en el período 1990/2005”. Corporación Opción.
12. Valverde, Francis. (2004). “Apuntes sobre enfoque de derechos”, ACHNU-PRODANI. Apuntes de clases Diplomando Niñez y Políticas Públicas. Universidad de Chile.
13. Se entiende por “enfoque de derechos”, un marco teórico basado en las normas internacionales de Derechos Humanos, una mirada de lectura de la realidad que tiene su orientación en la promoción y protección de todos los Derechos Humanos.
14. Baeza, Gloria. (2001). “El interés superior del niño: Derecho de rango Constitucional, su recepción en la legislación nacional y aplicación en la jurisprudencia”. *Revista chilena del derecho*, sección estudios, vol. 28 N° 2, Santiago de Chile. Págs. 355-362.
15. Art. 224 inciso 1° del Código Civil, Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en: www.bcn.cl
16. *Ibíd.*, Art. 225

17. *Ibíd.*, Art 225 y 226
18. El carácter de “privado” es puesto en duda, toda vez que, siempre existirán los registros del audio de la entrevista, que quedan digitalizados en el sistema informático del tribunal.
19. Couture, Eduardo. (1979). *Estudios de Derecho Procesal Civil*, tomo II. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Depalma. Pág.195
20. Se entiende por “representaciones sociales” sistemas de valores, ideas y prácticas, originadas en la vida diaria, que proporcionan una orientación en el contexto social y material, además sirven para justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta.
21. Aguirre, Eduardo. (2002). *Prácticas de crianza y pobreza, discusiones en la psicología contemporánea*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
22. Máximo órgano judicial chileno, constituye la última instancia jurídica interna para alegar la vulneración de derechos.
23. Toda sentencia definitiva emitida por un tribunal de 1° instancia podrá se apelada ante el tribunal jerárquico superior que corresponde a una de las 17 Corte de Apelaciones del país.
24. RIT: Rol Ingreso al Tribunal número correlativo otorgado al momento de presentar la demanda en el tribunal de familia, la letra “C” (Contencioso) indica que existen derechos controvertidos.
25. Couso, Jaime. (2006). “El niño como sujeto de derechos y la nueva justicia de familia. Interés superior del niño, autonomía progresiva y derecho a ser oído”. *Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño* N° 3 y 4, Santiago de Chile. Pág. 154
26. Informe psicológico pericial de fojas 55, página 58
27. Se denomina actuación “de oficio”, en el ámbito judicial, cuando el juez ordena un trámite que no ha sido solicitado por una de las partes. Esta posibilidad siempre esta regulada por Ley.
28. Las causales de inhabilidad se encuentran detalladas explícitamente en el Art. 42 de la ley de Menores, relacionados con los artículos 225 y 226 del Código Civil.
29. Se entiende por familias “disfuncionales” aquellas situaciones conflictivas que no logran satisfacer las necesidades emocionales o físicas de los niños, asimilado a lo que antiguamente se conocía como familias en situación irregular.
30. Definición obtenida en el Diccionario de la Real Academia Española, versión online www.rae.es

Bibliografía

- Aguilar, Gonzalo. (2008). “El Principio del Interés Superior del Niño y la Corte Interamericana de Derechos Humanos”. *Revista Estudios Constitucionales*, año 6, N° 1. Centro de Estudios Constitucionales de Chile. Universidad de Talca. Chile. Págs. 223-247
- Aguirre, Eduardo. (2002). *Prácticas de Crianza y Pobreza, Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Colombia: Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Baeza, Gloria. (2001). “El interés superior del niño: derecho de rango constitucional, su recepción en la legislación nacional y aplicación en la jurisprudencia”. *Revista Chilena del Derecho*, Sección Estudios, Vol. 28 N° 2. Santiago de Chile. Págs. 355-362
- Bellof, Mary. (2004). “Luces y sombras de la opinión consultiva 17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño”. *Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño*, N° 6. Santiago de Chile. Págs. 28-102
- Cillero, Miguel. (2001). “Los Derechos del Niño: de la proclamación a la protección efectiva”. *Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño*, N° 3. Buenos Aires-Argentina. Págs. 48-62
- Cillero, Miguel. (2007). “El Interés Superior del Niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño”. *Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño*, N° 9. Santiago de Chile. Págs. 125-142
- Código Civil*. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado desde: www.bcn.cl
- Convención Internacional de Derechos del Niño*. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado desde: www.bcn.cl
- Cortés, Julio. (2006). *Acerca de la Consideración Jurídica de la Infancia en Chile en el Período 1990/2005*. Santiago de Chile: Corporación Opción.
- Couso, Jaime. (2006). “El niño como sujeto de derechos y la nueva Justicia de Familia. Interés Superior del Niño, Autonomía progresiva y Derecho a ser oído”. *Revista UNICEF Justicia y Derechos del Niño*, Ns° 3 y 4. Santiago de Chile. Págs. 145-166
- Couture, Eduardo. (1979). *Estudios de Derecho Procesal Civil* (tomo II). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Depalma.
- Ducci, Carlos. (1994). *Derecho Civil, Parte General*. Santiago de Chile: Editorial Jurídica de Chile. Pág. 97
- Fallo de la Cuarta Sala de la Corte Suprema de Chile, Recurso de queja, rol 1193-2004. Santiago de Chile, 31 de mayo 2004. Recuperado desde: www.poderjudicial.cl
- Hunter, Iván. (2007). “Poderes del Juez Civil: Algunas Consideraciones A Propósito del Juez de Familia”. *Revista de Derecho*, Vol. XX, N° 1. Universidad Austral de Chile, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Págs. 205-229
- Informe Final Estudio *Niños, Niñas y Adolescentes en los Tribunales de Familia*. (2010). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, Facultad de Derecho y UNICEF.
- Ley 16.618 de Menores*. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado desde: www.bcn.cl
- Ley 19.968 que crea los Tribunales de Familia*. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado desde: www.bcn.cl

Sentencias emanadas de tribunales de familias de Chile, obtenidas en Sitfa (Sistema informático de tribunales de familia). Recuperado desde: www.poderjudicial.cl

Turner, Susan. (2002). “Los Tribunales de Familia”. *Revista Lus et Praxis*, Vol. 8, N° 2. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad de Talca, Chile. Págs. 413-444

Valverde, Francis. (2004). *Apuntes sobre Enfoque de Derechos, Achnu-Prodeni*. Santiago de Chile: Apuntes de clases Diplomando Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile.

Participación e intervención social con enfoque de derechos: análisis de un programa gubernamental

Eduardo Del Río

Psicólogo

La Convención de los Derechos del Niño es un instrumento de Derechos Humanos que implica un cambio paradigmático de la relación entre la sociedad, el Estado, la familia y la niñez, sirviendo como marco regulador que organiza desde una perspectiva diferente las políticas públicas y su participación en la sociedad. A 20 años de su ratificación por el Estado chileno, el presente texto es una oportunidad de revisión de los marcos referenciales del programa gubernamental “Habilidades para la Vida”, para dar cuenta cómo se incluye la participación infantil e identificar los elementos básicos necesarios para alinear desde un enfoque de derechos.

EN EL DECRETO N° 830 del Ministerio de Relaciones Exteriores, el Presidente Patricio Aylwin Azócar dispone y manda, con previa aprobación del Senado, que se cumpla y lleve a efecto como ley la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN). El Gobierno de Chile ratifica la CDN ante el Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas el 13 de agosto de 1990.

El artículo 4 de dicho documento, indica:

“Los Estados partes adoptarán todas las medidas administrativas, legislativas y de otra índole para dar efectividad a los derechos reconocidos en la presente CDN. En lo que respecta a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados partes adoptarán esas medidas hasta el máximo de los recursos de que dispongan y, cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional”¹.

Con ello, y no sólo en este artículo del texto, se establecen exigencias hacia el Estado chileno para institucionalizar respuestas, cumpliendo la CDN un rol de orientador y articulador de las políticas y programas hacia los niños, niñas y adolescentes. Se puede considerar como un hecho dado que, a 20 años de su ratificación, exista un movimiento y estructuración de las políticas y programas relacionados con la infancia asociados a este documento. Toda intervención social hacia niños, niñas y adolescentes debe tener una lógica acorde a los movimientos institucionales requeridos, para responder a las estructuras de riesgo apuntalada en la CDN

como marco regulador que organiza, desde una perspectiva diferente, las políticas públicas de la infancia y la participación de la niñez en la sociedad, así como las formas de relación que se establecen, tanto en los espacios de intervención como en la convivencia diaria.

En un contexto de trabajo con adultos que se relacionan con niños y niñas, existe cierto desconocimiento del sentido, y a veces también de la existencia de la CDN, por lo que antes de dar cuenta del objetivo del presente texto, es pertinente comenzar con una pregunta básica: ¿qué es y de qué trata la CDN?

Es un instrumento de Derechos Humanos creado para visibilizar formalmente a los niños y niñas como sujetos plenos de derechos. Implica un cambio paradigmático en el marco jurídico que rige la relación entre la sociedad, el Estado, la familia y la infancia. En palabras de Fernández (2009), la CDN:

“Además de tratar de manera extensiva los necesarios aspectos de protección y provisión de servicios hacia la infancia, incorpora por primera vez, en un texto legal de máximo rango, una nueva visión de la infancia: aquella que debe tener cubiertos los derechos de libertad de expresión y de participación en general reconocidos a todos los ciudadanos, y es en este sentido que debe considerarse a los niños y niñas como tales”².

Se considera un cambio paradigmático, un enfoque distinto, una manera diferente de valorar y relacionarse con niños y niñas, basándose en los principios de la no discriminación, el interés superior del niño, del desarrollo y la participación. En este sentido, Valverde (2004) lo considera como:

“Una propuesta de lectura de la realidad que se fundamenta en el vínculo existente entre la CDN y la Declaración Universal de Derechos Humanos, es decir, establece como esencial el hecho de que los derechos del niño, la niña y los jóvenes son Derechos Humanos”³.

Conforme a esto, la intención del presente texto es desarrollar el concepto de participación en el contexto de la intervención social, bajo el paradigma de la CDN, particularmente a través de la revisión del material utilizado en un programa de políticas de Estado ejecutado a nivel local en Chile, señalando ciertos elementos básicos a considerar con lógica desde este marco regulador.

Los anclajes clave que motivan el análisis y desde donde encontrarán sentido los argumentos, tienen relación con el ordenamiento institucional en Chile, considerando las características actuales del Estado, que desconcentra la “ejecución a nivel regional y comunal para administrar las políticas públicas de diseño y financiamiento centralmente decididos”⁴ (Torres, 2008). En este sentido, la ejecución de programas municipales que integran esfuerzos a favor de la niñez, se sustentan en orientaciones metodológicas prediseñadas, socializadas en documentos formales a los equipos ejecutores, que sirven de guía-indicador sobre cómo abor-

dar las problemáticas que se les llama a intervenir. Son desde estos marcos de referencia que se conducen las intervenciones de políticas de Estado a nivel nacional. El programa elegido es el Programa Habilidades para la Vida (P-HPV) en la comuna de La Florida, establecido por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), organismo dependiente del Ministerio de Educación y enviado para su implementación a nivel local desde el año 1998, con un carácter promocional y preventivo en el ámbito escolar.

Se busca analizar los marcos referenciales del P-HPV para dar cuenta qué se entiende y cómo se incluye la participación infantil en las actividades que directamente tienen relación con niños y niñas, para identificar elementos básicos necesarios que alineen desde un enfoque de derechos. La descripción del sentido y lógica del programa en cuestión, se realizará en la segunda parte del texto, conforme al análisis de los conceptos desarrollados.

Considerando esto, se propone partir de la premisa que la participación es un derecho que requiere de condiciones sociales que aseguren su pleno ejercicio. Y en el ámbito de la intervención social, la generación de esas condiciones tiene que ver con un espacio de desarrollo que otorgue protagonismo a los niños y niñas en los asuntos que se les involucre y afecte, respondiendo directamente a su identidad, necesidades y proyectos, donde interactúen, se relacionen, organicen y realicen el activo ejercicio de sentirse parte y constructores de un grupo social, aspectos que estimulan el desarrollo de la personalidad y la evolución de las facultades de los niños y niñas.

Así dispuesto, el orden de los conceptos clave que servirán de guía para hacer preguntas, conversar e interactuar con los manuales del P-HPV serán los siguientes:

Participación como derecho social

“La participación es un derecho sustantivo, es una cuestión de principio que los niños y niñas tengan derecho a ser escuchados y tomados en serio”⁵(Lansdown, 2005). La CDN se considera como punto de partida respecto a la apuesta formal de una concepción de los niños y niñas como actores sociales y ciudadanos. La participación es un principio fundamental conforme los seres humanos tienen el derecho de aportar en todas las áreas de su vida y de la sociedad, involucrando los ámbitos cotidianos y las decisiones políticas. La CDN, entendida como un texto jurídicamente vinculante, define garantías y responsabilidades, y en este contexto la participación, como señala Estrada (2000):

“No es una cuestión de buena voluntad (yo lo voy a escuchar), es un derecho, un derecho convencional, un derecho constitucional. Es el derecho más novedoso que plantea la CDN y probablemente el más difícil. Porque al pensar en el interés superior del niño, no se puede pensar en su derecho a ser escuchado si no se parte de una concepción de sociedad en la cual el niño, como un ser humano pleno, tiene derecho a expresarse y a que su opinión sea tomada en cuenta”⁶.

Lo que integra una nueva conceptualización, ya no como el ser niño, como el ser menos adulto, no sólo como etapa de preparación para la vida adulta, sino que con el mismo valor que cualquier otra etapa de desarrollo de la vida. Ya el niño considerado como sujeto social, que fomenta la instalación de relaciones simétricas de poder, reconociendo el pleno ejercicio y actividad de niños, niñas y adolescentes, como sujetos capaces de plantear soluciones a lo que les pudiese aquejar, pudiendo tomar parte en la toma de decisiones que les afectan a ellos y a la comunidad.

La CDN incorpora el concepto de facultades en evolución el que, según Lansdown (2005):

“Ocupa un lugar central en el equilibrio que la CDN defiende entre el reconocimiento de los niños y niñas como protagonistas activos de su propia vida, con la prerrogativa de ser escuchados y respetados y de que se les conceda una autonomía cada vez mayor en el ejercicio de sus derechos, y la necesidad que tienen, al mismo tiempo, de recibir protección en función de su relativa inmadurez y corta edad”⁷.

Este concepto forma parte de la base de un correcto respeto de la conducta autónoma de los niños y niñas, sin exponerlos a las plenas responsabilidades asociadas con los adultos.

El enfoque de derechos incluye la definición e identificación de garantes, es decir, los actores e instituciones que tienen el compromiso, la obligación por el cumplimiento del ejercicio de los derechos. Son todas las instituciones e instancias encargadas de hacer cumplir o de crear y generar las condiciones de respeto y ejercicio de los derechos humanos de todas las personas, sin distinción alguna. Si bien los derechos son una responsabilidad de todos y todas, es posible identificar distintos tipos de garantes (Valverde, 2010):

- Garante principal: el Estado, quien tiene obligaciones legales, jurídicas, políticas, culturales y estructurales de generar condiciones, promover y hacer cumplir el ejercicio de derechos.
- Garante co-responsable: sociedad civil, medios de comunicación y empresa privada, quienes tienen la responsabilidad política, cultural, social y legislativa de respetar, defender, promover y proteger los derechos.
- Garante inter-relacional: persona, familia y comunidad, quienes tienen una responsabilidad cultural y política de ejercer y exigir el pleno ejercicio de los derechos, respetarlos y generar condiciones de convivencia⁸.

En razón de delimitar los aspectos que servirán de criterios de análisis del material del P-HPV, es importante indicar primero si se reconoce la participación como derecho y segundo, identificar el reconocimiento de garantes de estos derechos (responsables de asegurar las condiciones para el ejercicio y respeto de éstos).

Entendiendo que la participación como derecho, con garantías y responsabilidades, requiere de la generación de condiciones que permitan actuar, explicitar intenciones y transformarse en espacios genuinos y reales de participación, el ámbito de la intervención social debe tener ciertas características de principio.

Intervención social

La CDN, además de señalar aspectos de protección y provisión de servicios e incorporar los derechos de libertad de expresión y de participación en general, obliga a los Estados partes a institucionalizar respuestas coherentes con éstos, y estas respuestas están condicionadas a la conceptualización de la intervención realizada.

La intervención “puede entenderse como una irrupción en una realidad determinada con la intención de modificarla. Alude a un actuar desde “fuera”, a la acción de un agente externo que se introduce en esa realidad de la cual no es parte”⁹ (Valverde, 2008). La intervención social considerada desde las propuestas científicas clásicas, bajo el alero de la modernidad¹⁰, intentan captar “la existencia de una realidad que está más allá de la acción humana”¹¹ (Pipper, 2002), buscando explicaciones claras y certeras de cómo funciona el mundo. Mediante técnicas y metodologías intenta “codificar los flujos, inscribirlos, registrarlos, lograr que ninguno fluya si no está canalizado, taponado, regulado”¹² (Deleuze y Guattari, 1998). Esto último tiene como fin el control de variables que permitan conocer, en el estricto sentido de la palabra, de manera real y objetiva a sus unidades de estudio. En el ámbito de la intervención social entenderlo de esta forma implica suposiciones e hipótesis que sustentan prácticas, metas y fines. Denisse Najmanovich (1995) propone la metáfora del universo-reloj, para explicitar la intención y los supuestos a la base de una concepción clásica de intervención y sus objetos:

- Las relaciones entre los elementos no pueden ser transformadoras. Esto quiere decir que la partícula elemental (el engranaje) no cambia, es estable, eterna e igual en sí misma: hipótesis de identidad estática
- En las relaciones mecánicas el todo siempre es igual a la suma de las partes (no hay interacciones facilitadoras, ni inhibidoras, sólo transmisión y equivalencia): hipótesis de totalidad desarmable.
- El sistema mecánico sólo se ve afectado por el cambio de unas pocas variables mientras el resto del universo se considera que permanece constante y no lo afecta: hipótesis de independencia absoluta.
- Todo efecto es producido por una causa específica e identificable, cuya acción provoca necesariamente el efecto considerado, actuando de modo independiente del resto de las condiciones que se relacionan con el fenómeno: hipótesis de causalidad eficiente o mecánica¹³.

Hipótesis que en su conjunto dan cuenta de un mundo estable, cognoscible, al cual las personas debiéramos adaptarnos, conforme a leyes específicas de funcionamiento y lugares específicos desde donde se puede acceder a ellas.

En el ámbito de la intervención social, el enfoque de derechos introduce una manera distinta de relacionarse, una noción total y absolutamente diferente con lo descrito anteriormente, en el que se valida un supuesto de objetividad, imparcialidad y experticia respecto al conocimiento del reloj-universo y extendido en la “creencia de que existen saberes técnicos neutrales, que están por encima de los intereses políticos y sociales, y que por tanto, en función de ellos debería disciplinarse toda la sociedad”¹⁴ (Moreno, 2007), sin posibilidad de cuestionamiento y con fundamentos inquebrantables, entregando “herramientas más efectivas para el combate contra la pobreza, superar la inequidad y enfrentar de mejor forma los temas del subdesarrollo”¹⁵, concibiendo a las personas como beneficiarios pasivos de asistencia definida, programada y ejecutada desde otro lugar experto. Lo anterior anula el dinamismo propio del flujo social, el agenciamiento de transformación de las personas, de las tensiones que le dan cuerpo a la sociedad, que ya no muta, sino se paraliza. Un juego por decir lo menos, agresivo, cómodo, y por qué no, ingenuo. Abandonar, problematizar esta postura, tiene que ver, como señala Pipper (2002), con asumir que:

“Las categorías con las que describimos el mundo son obra nuestra y contribuyen a producirlo, que las dicotomías de nuestros saberes no reflejan divisiones reales sino que las construyen. Con ese movimiento la última palabra sobre la validez de nuestro conocimiento deja de estar en la realidad y se nos devuelve, y ahora sí somos responsables de lo que decimos y de lo que hacemos, así como de las realidades que producimos con esas prácticas”¹⁶.

El eje de acción, los factores, el diseño y ejecución de las intervenciones no puestas a la espera del resultado de un lente neutro, con categorías fijas y estables, sino con pleno conocimiento de que toda intervención social se define en marcos ideológicos que guían y dan sentido a su trayectoria. El proceso político es inseparable de la formulación de políticas y, en este sentido, el enfoque de derechos es una formulación política. Lo político está siempre presente en el “seno del conocimiento y de la intervención, apelando a un compromiso que, por mucho que pretendamos ignorarlo, nunca se puede eludir, ya sea porque nos comprometemos con la reproducción y con el mantenimiento del *statu quo*, o porque anhelamos transformarlo”¹⁷ (Ibañez, 2002).

Considerando esto, la intervención social desde un enfoque de derecho, como señala Valverde (2008), se entenderá primero como:

“Un espacio de desarrollo y relevamiento de las capacidades, potencialidades y habilidades individuales y colectivas de niños, niñas y adolescentes en tanto actores sociales: el segundo, el niño y la niña han de ser tratados como partícipes y no como beneficiarios

de la intervención social; y el tercero, establecer el rol de garantes de derechos de los intervinientes o interventores, sean estas organizaciones de la sociedad civil o agencias del Estado”¹⁸.

Porque el reconocimiento explícito inicial del protagonismo de las personas en general como constructores sociales y en particular, los niños y niñas como actores y ciudadanos, debe ser coherente con intervenciones que consideren a los grupos afectados por algún problema social “como interlocutor y actor privilegiado para la transformación social(...) las personas que están afectadas por los problemas sociales deben ser parte de la solución de aquellos problemas”¹⁹ (Montenegro, 2002), considerando primordial dar protagonismo a los sujetos intervenidos, en el sentido de que deben tomar parte en la definición y solución de sus problemas. Visto así, la misma autora lo considera como un principio político que:

“Incorpora a las personas que usualmente están al margen de las decisiones políticas y económicas de la sociedad, con el fin de incorporarlas en la solución de los problemas que les aquejan, siguiendo así un fundamento de democracia participativa en el que estas personas, a partir de intervenciones que se realicen, logren cada vez mayores grados de control y poder sobre sus vidas y el medio ambiente que las rodea”²⁰.

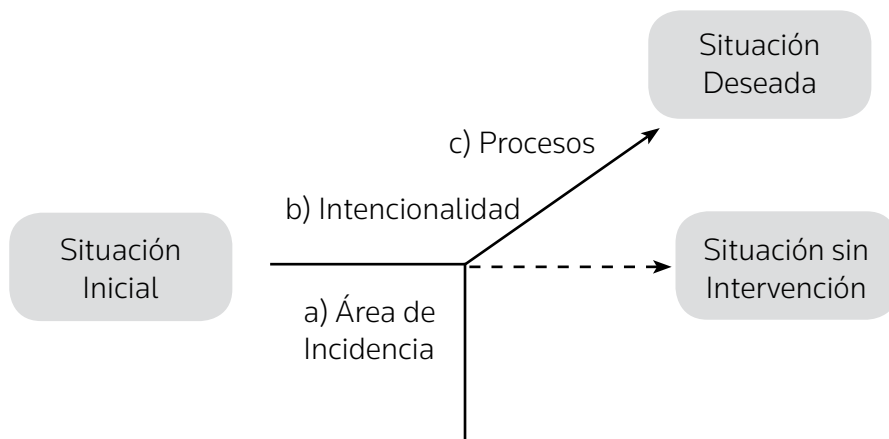
Si toda intervención social se sustenta en una base ideológica en la que encuentra sentido, desde el enfoque de derechos se relaciona con una hipótesis de acción, una teoría de cambio a la base, que guía y da sentido al hacer. En la hipótesis de acción, existe una lectura de lo social que según Valverde (2008):

“Es un diagnóstico e interpretación de la sociedad en la que se vive, la que se fundamenta en teorías, modelos explicativos, ideologías, etc., que dan cuenta de una situación inicial que revela los problemas y los sujetos afectados por ellos, y aproxima una metodología de cómo enfrentarlos. El modo de concebir lo social conlleva una forma de comprender las situaciones o problemas sociales y los sujetos afectados, incidiendo en los modos de vinculación y acción frente a estos”²¹.

Los componentes de la hipótesis de acción son (Cortés, 2010):

- Área de incidencia: las situaciones concretas sobre las cuales se pretende incidir con el fin de contribuir a un cambio social.
- Intencionalidad: los propósitos o finalidades de la intervención y la perspectiva general que orienta su accionar. Es la realidad nueva a la cual se quiere llegar con la intervención o el proyecto y que le da sentido al trabajo que se realiza.
- Los procesos: el camino de trabajo que la intervención propone para abordar la situación, como líneas de acción o estrategias metodológicas²².

Los componentes se ordenarían, según muestra el siguiente cuadro:



En razón de delimitar los aspectos que servirán de criterios de análisis del material del P-HPV, se dará cuenta de la hipótesis de acción a la base y el grado de generación, promoción y protagonismo en la intervención, conforme a la consideración de la actoría social y la ciudadanía, las que serán entendidas como a continuación se señala.

Actoría social y ciudadanía

La generación de condiciones implica una responsabilidad profesional importante para quienes trabajan con niños y niñas, reorganizando el quehacer profesional desde una intencionalidad de adaptación a la facilitación/potenciación de recursos individuales y colectivos que desarrollen competencias y capacidades tendientes a la autonomía y la organización, contribuyendo al empoderamiento y potenciación de la actoría social y la ciudadanía de niños y niñas, conceptos presentados en forma separada, pero de carácter absolutamente interdependiente.

Respecto a la actoría social, dejar de verlo desde lo puramente individual, adjudicando las causas de las problemáticas sólo a factores internos, sino como parte de un colectivo y un grupo social. La pura identidad individual carga de estabilidad, de cosificación, de imposibilidad de flujo, movilidad o cambio, taponando y regulando como pieza funcional del universo-reloj. El niño como actor social adviene en la trama relacional de su sociedad, como constructor, eslabón, servidor, beneficiario y heredero de la cadena inter subjetiva de la que procede. Denisse Najmanovich (1995), a través de la metáfora del sistema viviente, indica por lo menos cuatro hipótesis interesantes:

- Las partes de un todo complejo y sus propiedades solo adquieren sentido en la interacción, y por relación con la organización total: hipótesis de identidad dinámica.
- La totalidad no puede explicarse por sus componentes. El sistema presenta interacciones facilitadoras, inhibidoras y transformadoras internas que llevan a afirmar las hipótesis de totalidad compleja no totalmente especificable.
- El sistema complejo es un sistema abierto en altísima interacción con su medio; su identidad dinámica sólo se conserva a través de múltiples ligaduras con el medio, del que se nutre y al que modifica. Las ligaduras con el medio son la condición de posibilidad para la libertad del sistema: hipótesis de autonomía relativa.
- El contexto no es un ámbito separado e inerte, sino el lugar de los intercambios; a partir de allí el universo entero puede ser considerado una inmensa red de interacciones donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente: hipótesis del universo como entramado relacional²³.

Las cuatro hipótesis le dan vida al quehacer profesional y su relación con los niños y niñas, en el sentido de entregar actividad, movilidad y flujo, y considerar a los niños y niñas como parte de un colectivo y de un grupo social, con capacidad para transformar la realidad y constituirse como actores sociales, como agentes y productores de cultura, de sociedad y parte en la solución de sus problemas, con plenas posibilidades de ejecutar más que sólo recibir.

El concepto de ciudadanía, asociado a la problematización de la consideración del protagonismo de la meta a costa del proceso, que induce necesariamente a pensar en el niño como el líder del futuro, desconociendo o invisibilizando lo que en el presente ocurre. La mirada, la escucha, el contacto se arrastra en torno al cuidado respecto al producto del futuro y no al producir del presente:

“Los niños y niñas son ciudadanos del presente a quienes debemos tener en cuenta como un colectivo importante”²⁴ (Fernández, 2009).

A este respecto, Trilla y Novella (2001) señalan que:

“A pesar de la aprobación y de la vigencia de la CDN, como señala Casas (1995), parece que siguen existiendo fuertes resistencias a aceptar que los niños y las niñas sean ciudadanos del presente y no sólo del futuro; son, desde luego, nuestro futuro social, pero ciudadanos, personas, sujetos de derecho lo son ahora mismo”²⁵.

Con la capacidad de expresar decisiones y opiniones en los asuntos que les incumben en la escuela, la familia y la sociedad en general.

La relación actual de los vínculos que se establecen entre las categorías que condicionan, por ejemplo la variable edad, se encuentra aparejado con formas de relación en el que el con-

trol es el sustrato básico y la cultura, los imaginarios, los modelos de intervención convencionales consolidan esta proporción, o como lo indica Bourdieu (1990):

“En la división lógica entre jóvenes y viejos está la cuestión del poder, de la división (en el sentido de repartición) de los poderes. Las clasificaciones por edad (y también por sexo o, claro, por clase) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar”²⁶.

Efectivamente, en la experiencia de trabajo entre adultos y niños y niñas, el hecho de problematizar la relación de poder que existe en el vínculo creado, da cuenta y explicita el simulacro que existe en la escucha al niño, como aporte, como uno más en la relación y “las limitaciones impuestas a las experiencias de los niños y niñas pueden tener dos consecuencias contraproducentes: negarles la oportunidad de desarrollarse y cegar los ojos del mundo adulto ante la realidad de lo que los niños y niñas son efectivamente capaces de lograr”²⁷ (Lansdown, 2005).

La generación de oportunidades de desarrollo, expresión y escucha dependen tanto de los supuestos de las hipótesis de acción que guían la intervención, como de las metodologías acordes con estas orientaciones, y de la integración de espacios de participación cotidianas que no se vean condicionadas por la etapa o la edad en la que se encuentre el niño o niña. El desarrollo de las habilidades para la participación, asociadas a la actoría social y ciudadanía, no es un hecho natural, ya que tiene que ver necesariamente con los procesos de integración en los que el niño o niña encuentra posibilidad de participar. En este sentido, es algo que se desarrolla: “la infancia supone el reconocimiento de que este sector de la población goza de una cierta capacidad genérica para participar. Ahora bien, esta capacidad genérica, para hacerse realmente efectiva, debe desarrollarse”²⁸ (Trilla y Novela, 2001). Desarrollo que tiene que ver con una tarea principalmente educativa, pero no la educación tradicional, sino aquella basada en la lógica de la mano que acaricia: “siempre se mantiene abierta, nunca se cierra para asir, jamás demanda posesión”²⁹ (Bustelo, 2005). Este proceso no se encuentra clivado a un lugar u espacio concreto, sino que deviene en lo cotidiano, donde las oportunidades son múltiples y, como señala Hart (2005):

“El área de las habilidades o competencias requiere estrategias para su construcción continua, tanto por los individuos como por grupos, pues la ciudadanía no es algo que acontece en un dominio particular –el currículo escolar o el hogar–, sino que sucede y se construye todo el tiempo en cada escenario en que se encuentren los niños y niñas”³⁰.

Todos aquellos aspectos asociados a la ciudadanía son transversales a la existencia vital y social como proceso en producción que deviene.

Escenario complejo el de la actoría y la ciudadanía, por cuanto el imaginario social de la niñez se encuentra asociado a la incapacidad, a lo que no tiene, conforme un tipo de “interlo-

cución generacional ilegítima que pregunta para darse razón: los niños y niñas responden en el lenguaje legítimo de los adultos”³¹ (Bustelo, 2005), lo que determina el trato, la valoración, el sentido y modalidad de acercamiento, de tacto, juzgando “las competencias de los niños y niñas comparándolas con los criterios válidos para los adultos, lo cual conduce a destacar sus carencias, en vez de valorar lo que los niños y niñas pueden ofrecer, precisamente, en su calidad de niños”³² (Lansdown, 2005).

La apuesta respecto a la ciudadanía es directa, “la actitud política y cívica, la valoración moral, la capacidad de crítica, diálogo, raciocinio y elección, la voluntad y el deseo se empiezan a desarrollar desde el nacimiento”³³ (Estrada, Madrid y Gil, 2000). Es ser ciudadano, visto desde una perspectiva dinámica, más allá de las demarcaciones y limitaciones impuestas, “separando el concepto de ciudadanía del de mayoría de edad”³⁴ (Fernández, 2009). Considerado de este modo, como señala la misma autora, el ser ciudadano implica:

“No únicamente la pertenencia a una comunidad política y el conjunto de derechos y deberes derivados de ésta, sino también una relación particularmente intensa entre individuo y comunidad, entendida ésta desde una doble perspectiva: la participación plena y responsable de la ciudadanía en la vida social exigiendo sus derechos, pero igualmente cumpliendo sus deberes”³⁵.

Desarrollo de niños, niñas y adolescentes

Recapitulando:

Lo primero es la consideración de la participación de niños y niñas como un derecho, asociado a un contexto que se ve impulsado por un acuerdo internacional y ratificación nacional de la CDN, como primer instrumento jurídicamente vinculante que cambia la relación con los niños y niñas, considerando el derecho de todos a ser escuchados y tomados en cuenta, constituyendo uno de los valores fundamentales de la CDN, como principio que “no sólo establece un derecho en sí mismo, sino que también debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos”³⁶ (Naciones Unidas, 2009).

Lo segundo es que, visto de este modo, la intervención social debe necesariamente ser separada del ojo observador tras el microscopio, máquina que investiga y designa desde otro lugar qué es, cómo debe ser y cuánto cambió su objeto de estudio. Un ejemplo irónico que explicita esto, aparece en la historia del Principito de Saint-Exupéry. Cuando el protagonista llega a la tierra del geógrafo, le pregunta si conoce su propia tierra, ante lo cual le responde:

“No es el geógrafo el que lleva la cuenta de las ciudades, los ríos, los mares, los océanos y los desiertos; es demasiado importante para vagabundear. No debe abandonar su escritorio, donde atiende a los exploradores y los interroga para anotar las observaciones que han hecho”.

Lugares de experticia que deciden, que validan una relación de poder en el que unos saben lo que les pasa a los otros, desconociendo absolutamente las posibilidades de desarrollo autónomo y los conocimientos situados*. Toda intervención social tiene una hipótesis de acción a la base y desde un enfoque de desarrollo, la planificación, ejecución y evaluación debe necesariamente tener sentido y creación en la relación con las personas a intervenir, respetando y dando cuenta de las diferentes posiciones de sujeto involucradas.

Definido el carácter activo de todos los comprometidos en la intervención social, al trabajar con niños y niñas, es necesario considerarlos como parte de un colectivo y de un grupo social, con competencias para asumir su capacidad de transformación de la realidad y de constituirse como actores sociales, agentes y productores de cultura para participar en la solución de sus problemas, con plenas posibilidades para ejecutar más que recibir pasivamente, como ciudadanos del presente en su devenir, propio de la interacción intensa entre identidad y comunidad en la que van desarrollando su actitud política, cívica, su valoración moral, su capacidad de crítica, de diálogo, raciocinio y elección de voluntad y deseo.

El argumento final, es que en la intervención social con un enfoque de derecho, las disposiciones de espacios que permitan efectivamente una participación real de niños y niñas, generan niveles mayores de empoderamiento, emancipación, de aprehender el sentido de control y poder sobre sus vidas y sus acciones en relación intensa con los otros. Las disposiciones que permiten efectivamente el desarrollo libre tienen que ver, como se señala en Estrada, Madrid y Gil (2000):

“Un ambiente de convivencia que propicie el desarrollo individual y social, lo mismo que el reconocimiento del origen y el entorno, ofrece los referentes para identificar lo diverso y lo semejante, lo propio y lo ajeno, lo interno y lo externo, dándole al individuo la oportunidad de construirse a sí mismo desde la autonomía, el sentido crítico y las relaciones de igualdad, para que sea sujeto activo de su desarrollo como persona y como ciudadano. El requisito para que haya ciudadanos auténticamente democráticos es una formación abierta al ejercicio continuo de percibir el mundo circundante y aprender de él desde la acción misma de participar, opinar, intervenir y tomar decisiones, una formación en la que cada uno aprenda a organizarse, a trabajar en equipo, a relacionarse, a descubrir gradualmente al otro y tomar su lugar”³⁷.

Permitirles una nueva concepción de su identidad social e individual, apropiándose de habilidades para expresarse, de saberes, de valores. Y es en la interacción con su familia, su comunidad, donde aprende a dialogar, a ser crítico y reflexivo y reconoce gradualmente al otro,

* “En este sentido, hemos utilizado sobre todo la noción de conocimiento situado (Haraway, 1991) para proponer que en las articulaciones de posiciones de sujeto cada una de estas posiciones entra en relación con las otras a partir de un conocimiento situado que luego es transformado por efecto de dicha articulación” (Montenegro, 2002. Pág. 234)

ya que “la participación no es solamente un medio que sirve a los niños y niñas para efectuar cambios, sino que les brinda también la oportunidad de adquirir una cierta sensación de autonomía e independencia, además de aumentar su competencia social”³⁸ (Lansdown, 2005). En fin, la participación como vía real de desarrollo.

Lectura a la luz del enfoque de derecho

Es a la luz de los conceptos previamente elaborados, que se analizará el P-HPV de JUNAEB (2009), el cual:

“Ha definido como una de sus áreas de acción la salud escolar y, desde 1992, ha venido trabajando en dar solución a problemas oftalmológicos, otorrinológicos, ortopédicos y de salud bucal, mediante un trabajo en red con la participación conjunta del sector salud y educación a nivel local”³⁹.

La apuesta de JUNAEB es que para un “desarrollo humano integral y un buen rendimiento escolar, es fundamental un adecuado entorno psicosocial y afectivo”⁴⁰, para lo cual propone e instala desde el año 1998 el P-HPV. Éste se sustenta en los aportes “de la epidemiología del desarrollo, las buenas prácticas en promoción y prevención en salud mental, la psicología clínica infanto-juvenil y estrategias comunitarias”⁴¹ (JUNAEB, 2008), focalizando su acción en escuelas municipales y particulares subvencionadas, ubicadas en comunas con elevados índices de riesgo psicosocial, e incorpora a niños y niñas desde el 1° y 2° nivel de transición de la educación parvularia, hasta el 3° básico.

La estrategia de implementación del P-HPV a nivel local se realiza convocando a entidades públicas y privadas (municipios y corporaciones municipales) a presentar propuestas o proyectos en el marco de las bases técnicas y administrativas del modelo, con un financiamiento compartido.

El P-HPV se estructura en unidades que se desarrollan en los distintos niveles, desde el 1° nivel de transición al 4° año básico, en forma continua y progresiva.

Las unidades son, como se señala en el resumen ejecutivo del P-HPV (JUNAEB, 2010)⁴², las siguientes:

UNIDAD	OBJETIVO Y DESCRIPCIÓN GENERAL
Promoción del bienestar y desarrollo psicosocial en la comunidad educativa	Tiene por objetivo promover la salud mental, favoreciendo factores protectores en los profesores, padres, niños y niñas mediante el autocuidado del profesor, un clima emocional positivo en el aula y la interacción positiva entre padres y docentes. Para ello se desarrollan actividades que permiten la adquisición de habilidades, actitudes y comportamientos protectores de la salud mental, como son las capacidades de toma de decisiones y resolución de problemas, de pensar en forma creativa y crítica, las habilidades de comunicación efectiva y de establecer relaciones interpersonales saludables. La población objetivo de las acciones promocionales son los niños, niñas, sus padres y educadores de 1º nivel de transición a 4º año de educación básica. Para apoyar las acciones promocionales, el P-HPV ha elaborado guías para el trabajo en aula, en reuniones de padres y apoderados; para desarrollar los talleres de autocuidado del profesor y el taller con padres y educadoras.
Detección precoz de conductas de riesgo	Su objetivo es detectar a aquellos niños y niñas que presentan factores de riesgo psicosocial y conductas desadaptativas en la escuela y el hogar, mediante la aplicación de instrumentos validados en Chile, y adaptados para su uso en el P-HPV (TOCA-RR y PSC). La población objetivo de las acciones de detección son los niños y niñas de 1º y 3º año de educación básica.
Prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo	El objetivo es disminuir el impacto del riesgo en la conducta de los escolares que lo presentan. Los niños y niñas detectados con riesgo son derivados a talleres de prevención cuya finalidad es modificar conductas desadaptativas, contribuyendo a disminuir la aparición de problemas de salud mental en el futuro escolar de los niños y niñas. Esto se realiza en la escuela a través de actividades grupales (talleres), a cargo del equipo psicosocial del P-HPV, durante el 2º año de educación básica y se apoya en guías que orientan los objetivos, metodologías y contenidos de los distintos talleres preventivos del programa.
Derivación, atención y seguimiento de niños y niñas con problemas de salud mental	Los objetivos de esta unidad son procurar que los niños y niñas con mayor riesgo y probabilidad de presentar, a mediano plazo, un trastorno del desarrollo, trastorno emocional o conductual, accedan en forma oportuna a la atención en salud mental requerida, sea psicológica, psiquiátrica o neurológica. Para cumplir con los objetivos de la derivación, el P-HPV ha definido criterios estadísticos (índices especiales TOCA-RR y PSC) y clínicos (entrevista clínica de casos por el equipo psicosocial), que permiten la selección de esos niños y niñas de manera eficiente. El seguimiento de los niños y niñas derivados es una actividad relevante en esta unidad, y se realiza en estrecha coordinación con los equipos de salud mental del nivel primario y secundario de la red pública de salud.

Desarrollo de red de apoyo local	El propósito de esta unidad es lograr estructurar o reforzar una red local que facilite y asegure la coordinación entre la escuela y los centros de apoyo y programas de atención psicosocial existentes en el nivel comunal. El P-HPV realiza acciones de sensibilización e información en la comunidad (talleres, jornadas) y establece mecanismos que permiten evaluar la efectividad de la red. Otro objetivo importante de la red es fortalecer capacidades y recursos disponibles en las escuelas para consolidar y dar continuidad al P-HPV. Para realizar el trabajo de esta unidad el programa dispone de guías que orientan el desarrollo del taller “Trabajando juntos por la salud mental en la escuela”.
----------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

El presente documento analiza la unidad de prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo, básicamente porque es la unidad en la que existe una relación y vínculo directo con niños y niñas por parte del equipo profesional. Como se mencionó, la unidad cuenta con guías que orientan los objetivos, metodologías y contenidos de los distintos talleres preventivos del P-HPV. La guía de esta unidad se llama “Manual de apoyo técnico/metodológico talleres preventivos”⁴³ (JUNAEB, 2008), por lo que es ese documento el que a continuación se analiza a la luz de los ejes descritos, considerando ciertos aspectos necesarios para la inclusión respecto al contexto de la CDN y el enfoque de derechos, siendo necesario indicar que el sentido del P-HPV se interrelaciona con la totalidad de las unidades que lo conforman.

Formato de análisis

Se utilizan conceptos elaborados para el proceso de sistematización trabajados por Cortés (2010)⁴⁴ en el Diplomado “Niñez y políticas públicas” de la Universidad de Chile. Si bien su uso se presenta en el contexto del proceso señalado, es coherente su utilización en el análisis de la experiencia propuesta, el modelo de intervención descrito en el manual conforme al objetivo del texto.

A continuación se explicitan ejes, entendidos como “un hilo conductor que atraviesa la experiencia y que está referido a aquellos aspectos centrales que interesa analizar”⁴⁵ (Cortés, 2010), coherentes con el objetivo del texto y el marco conceptual. Los ejes están asociados directamente a los conceptos elaborados anteriormente y en ese sentido, se entienden como un hilo conductor referido a aquellos aspectos clave analizados. Los ejes serán asociados a temas como nexos de conversación con los marcos referenciales de la unidad de prevención del P-HPV:

EJE	TEMAS
Participación como derecho	<ul style="list-style-type: none"> • Consideración de la participación como derecho • Identificación de garantes
Intervención social	<ul style="list-style-type: none"> • Explicitar la hipótesis de acción • Rol de niños y niñas en la intervención
Actoría social, ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades o aprendizajes • Roles e interacciones que se establecen entre niños, niñas, adultos relacionados y profesionales

Inclusión y principio de la participación como derecho

El manual de apoyo técnico metodológico tiene un total de 111 hojas. Se estructura de la siguiente forma:

TÍTULO	DESCRIPCIÓN GENERAL
Presentación	El Director Nacional de JUNAEB, en el año 2008, da cuenta de los objetivos de la unidad y la presentación del material.
Introducción	Presentación de las evidencias que justifican el P-HPV, su población objetivo, desde dónde se sustenta el modelo, las ideas fuerza del programa, sus objetivos y estructura. Se indican los objetivos de la unidad de prevención y los resultados de la disminución de riesgo social.
Fundamentos de la intervención preventiva	Presentación de los fundamentos teóricos del trabajo promocional y preventivo y las estrategias metodológicas.
Instrumentos de detección precoz de conductas de riesgo	Presentación de la forma y los mecanismos utilizados para definir la población a intervenir.
Unidad de prevención de problemas psicosociales y conductas de riesgo	Presentación del objetivo de la unidad, los aliados involucrados, la forma como debiese organizarse la unidad, los grupos de niños y niñas a intervenir, el rol del grupo en el trabajo, las técnicas de trabajo y el rol del profesional responsable del grupo-taller.
Etapas de la actividad preventiva	Presentación de los fundamentos de sus acciones, las orientaciones para la conformación de los talleres preventivos, la convocatoria al taller, el diseño de la intervención preventiva y evaluación y seguimiento.

Fases de los talleres preventivos	Presentación de la estructura de las sesiones referido a fases, objetivos, ideas fuerza y actividades propuestas.
Ejemplos de actividades	Presentación de 14 actividades para trabajar los objetivos según fases.
Referencias	Presentación de los aportes bibliográficos que nutren el manual.
Anexo	Pauta de evaluación de sesión con niños y niñas y ficha de seguimiento de asistencia a taller preventivo.

Al revisar el manual no aparecen indicadas referencias explícitas a la CDN y los derechos, su socialización, conocimiento y cómo realizar su ejercicio, tampoco una definición de la participación como derecho, aunque su elaboración y utilización en términos de técnicas se asocia explícitamente a componentes del desarrollo autónomo. Sólo se hace referencia a que:

“La vida en convivencia exige tener que tomar decisiones con otros (con sus compañeros de sala, con sus educadoras y educadores, y con su familia) y es necesario enseñarles los caminos para decidir sin pasar a llevar los derechos del resto, aprender a elegir y a asumir las consecuencias de ello”⁴⁶ (JUNAEB, 2008).

También se indica, respecto al desarrollo de estrategias de autocontrol “conocer y respetar los derechos y necesidades (descanso, intimidad, etc.) de los adultos y de otros compañeros de su edad”⁴⁷(Ibíd.). Las referencias tienen principalmente un sentido adaptacionista, conforme tiene que ver con una adecuación al otro, más que un proceso de emancipación. Falta la inclusión explícita de formación en Derechos Humanos, concibiendo a niños y niñas como agentes de transformación social desde la perspectiva de la actoría social y la ciudadanía. Es importante la referencia respecto al respeto de los derechos de los demás, pero es necesario considerar que para lograrlo, primero se debe formar en derechos.

Ahora bien, la utilización de técnicas de trabajo participativas se asocian explícitamente con herramientas clave del proceso de desarrollo de habilidades y competencias, con las que:

“Se aspira a una dinámica de diálogo, un juego democrático basado en el respeto tanto por lo que el otro es, en sí mismo, como por lo que le distingue; quiénes somos y cómo consensuar lo que queremos, (los que) son elementos esenciales de esta dinámica que reconoce las capacidades diferenciadas entre unos y otros y, por tanto, lo que cada cual aporta al grupo. En esta perspectiva, si los niños y niñas tienen la posibilidad de tomar decisiones, estaremos fomentando que sean más independientes y que establezcan sus propios criterios y preferencias (...) Hay que integrar el juego como un instrumento pedagógico, como un elemento importante en el proceso de maduración personal y en la comunicación con otros. Los juegos en grupo tienen importancia en la identidad y evolución de un grupo, ya que se basan en determinados

valores, estimulan un determinado tipo de relaciones y provocan diferentes situaciones y conflictos que hay que resolver. Además, a través del juego se generan situaciones de aprendizaje divertidas que mantienen la atención y motivación”⁴⁸ (Ibíd.).

Lo anterior tiene relación con los procesos que potencian y fomentan la participación considerada desde la actoría social y la ciudadanía, pero adscrito a un lugar pre-definido, circunscrito y concreto conforme a los lineamientos del modelo. La forma de ingreso, los días y horarios de trabajo, los temas por desarrollar, son decididos desde otro lugar.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la metodología de trabajo que se propone con niños y niñas, el grupo, al que se indica como:

“Regulador entre iguales: se aprende a negociar cuando hay distintos intereses, a enfrentar conflictos, a desarrollar conductas sociales y a respetar reglas. En comunidad, el niño y la niña ensayan comportamientos y actitudes, forman el concepto de sí mismos, y desarrollan su identidad e individualidad. No sólo es importante el desarrollo individual de niños y niñas, sino también la promoción de una identidad positiva como grupo. Las actividades en pequeñas colectividades estimulan y profundizan estas relaciones interpersonales. La participación en conjunto da la oportunidad de conocerse más, cualidades y limitaciones, conocer a otros y relacionarse con ellos. En los grupos de amigos o de sala se empieza a distinguir, en forma espontánea, entre lo bueno y lo malo, lo que está permitido o no, en las relaciones interpersonales. De esta manera, el grupo facilita que niños y niñas ensayen distintas formas de actuación en relación a lo que van aprendiendo”⁴⁹ (Ibíd.).

Aspectos importantes como procesos que efectivamente el grupo entrega y posibilita, pero en el contexto de un dispositivo focalizado, temporal y controlado por adultos.

Se indica como área de trabajo el fortalecimiento de factores protectores* que, sin duda, tienen relación con elementos de aprendizajes importantes, señalados como parte del mismo funcionamiento del grupo en una lógica metodológica participativa, pero asociados a la prevención de un desorden individual más que a un proceso de desarrollo, coincidente con la falta de inclusión de otros elementos de organización, de posibilidad de actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana.

Si bien el modelo no se basa explícitamente en el enfoque de derecho como argumento del P-HPV y específicamente de la unidad, da cuenta de aliados y responsables de actividades asociados al desarrollo de niños y niñas. Considerando que el P-HPV intenta incidir en el entorno de niños y niñas, en el sentido de potenciar un entorno nutritivo desde el punto de vista afectivo y psicosocial, los garantes asociados que se indican para alcanzar los objetivos son los que se presentan considerando el rol asignado en los documentos revisados:

* “...variable cuya presencia reduce la probabilidad que un individuo desarrolle un desorden particular”

Garante principal	<p><u>JUNAEB</u> como institución gubernamental, integra las acciones del P-HPV en el ámbito escolar, con la intención de incidir en el mejoramiento de los niveles de vida y entorno de niños y niñas, y específicamente, a través de la unidad de intervención preventiva del riesgo psicosocial detectado tempranamente en estudiantes del primer ciclo básico. Esto se realiza generando las condiciones técnicas, económicas, de monitoreo y seguimiento de la implementación del programa para la consecución de los objetivos propuestos a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La elaboración del material de apoyo técnico. • El financiamiento del recurso humano y material. • Como responsables de la adecuación del P-HPV a las políticas institucionales y su misión; de su realización acorde con el modelo de intervención propuesto y del desarrollo e instalación del mismo a nivel país. • La definición de indicadores de calidad. • La supervisión y acompañamiento regional, responsables de asegurar la correcta implementación de cada proyecto, del seguimiento y acompañamiento, tanto en aspectos administrativos como técnicos, procurando la necesaria reorientación con el nivel central. <p><u>MUNICIPALIDADES Y/O CORPORACIONES</u>, están representadas por la entidad ejecutora, que coordina acciones con autoridades y actores de la red local e interactúa según modelo de intervención con la comunidad educativa.</p> <p>Para ambos, según lo descrito anteriormente, no existe un planteamiento sobre derechos.</p> <p>Conforme a lo desarrollado, se presentan responsabilidades asociadas principalmente al correcto funcionamiento del P-HPV. Existe cierta coherencia del objetivo del P-HPV con el principio de desarrollo de la CDN, pero no una explicitación de las obligaciones legales, políticas, jurídicas, culturales y estructurales de las instituciones gubernamentales para generar condiciones, promover y hacer cumplir el ejercicio de derechos.</p>
Garante co-responsable	<p><u>ESCUELA Y PROFESORES</u>, que tienen por misión educar, además de mediar y acompañar “el proceso por el cual otras personas (niños y niñas) desarrollan, en la plenitud que les es posible, sus conocimientos, sus capacidades, sus destrezas, actitudes y valores”⁵⁰, estrechamente vinculados al desarrollo integral de los niños y niñas que participan de los talleres preventivos, pero no asociados a su responsabilidad política, cultural, social y legislativa de respetar, defender, promover y proteger los derechos.</p>
Garante inter-relacional	<p><u>PADRES</u>, quienes anteceden y continúan la labor de la escuela, en tanto “los primeros educadores de los niños y niñas son las madres y los padres”, por eso, el P-HPV promueve y refuerza su participación en las actividades de la escuela, considerados como un factor protector que favorece la adaptación del niño y su desempeño escolar. De todas formas, tampoco son presentados con obligaciones culturales y políticas para ejercer y exigir el pleno ejercicio de los derechos y su respeto.</p> <p><u>NIÑOS Y NIÑAS</u>, asociados principalmente al respeto de los derechos de los demás, pero sin incluir una capacitación formal en enfoque de derechos.</p>

El cómo se formula la participación y las funciones asociadas a los garantes, indica hasta aquí orientaciones de los supuestos que guían la intervención y el protagonismo de los niños y niñas en esta.

Del beneficio al protagonismo

En el marco de la hipótesis de acción, respecto a la unidad del P-HPV se presenta de la siguiente forma:

La situación inicial es definida como la posible presencia de conductas de riesgo psicosocial en niños y niñas.

Las situaciones sobre las que se pretende incidir son los niños y niñas con conductas de riesgo psicosocial, detectados mediante instrumentos definidos por JUNAEB, que entregan información “categorizada de los recursos cognitivos, emocionales, afectivos y sociales de cada niño, traducidos en conductas observables por los padres y profesores y en constructos de medición de riesgo que permiten dimensionar el tipo y nivel de riesgo de cada niño”⁵¹ (JUNAEB, 2009). Definidos como factores de riesgo*:

- Aceptación a la autoridad: conductas agresivas y desobediencia.
- Contacto social: dificultad de integración social con pares, de participación en actividades y en relación con profesores/as.
- Logros cognitivos: desmotivación para el aprendizaje y baja eficiencia en el trabajo escolar.
- Atención y concentración: incapacidad de prestar atención, dificultad para persistir en la tarea y distractibilidad.
- Madurez emocional: bajo grado de autonomía e independencia emocional, según niveles esperados para la edad.
- Nivel de actividad: incapacidad de permanecer tranquilo y presencia de conductas hiperactivas.

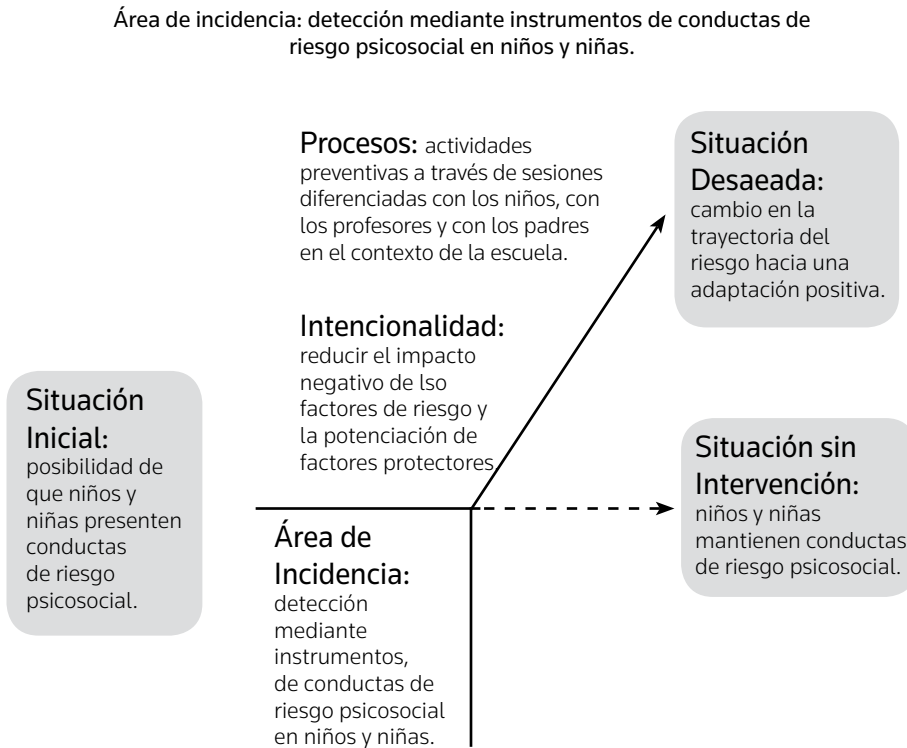
El propósito de la intervención es “reducir el impacto negativo de los factores de riesgo (agresividad, bajos logros cognitivos, hiperactividad, timidez) y la potenciación de factores protectores (comunicación, sociabilidad, expresión de sentimientos y asertividad), con el propósito de estimular el desarrollo de competencias y habilidades en los niños y niñas de manera integrada y adaptativa al entorno escolar”⁵² (JUNAEB, 2008).

Las estrategias metodológicas que se proponen para lograr los cambios esperados, tienen relación con la implementación de “actividades preventivas a través de sesiones dife-

* “...variable cuya presencia reduce la probabilidad que un individuo desarrolle un desorden particular”

renciadas con los niños y niñas, con los profesores y con los padres en el contexto de la escuela”⁵³ (Ibíd.).

La situación deseada tiene que ver con “el cambio en la trayectoria del riesgo hacia una adaptación positiva”⁵⁴(Ibíd.).



Conforme a lo expuesto, los fundamentos de la propuesta de intervención se desarrollan asociados al interés por el riesgo social de niños y niñas, desplegando estrategias para evitar y disminuir la aparición de problemas de salud mental en el futuro. Se señalan factores que aumentan la probabilidad de la ocurrencia de estos problemas. Ahora bien, los criterios sobre los que se define la necesidad de intervenir son, por un lado, principalmente adjudicados a problemáticas de índole interno y, por otro, son determinados según criterios técnicos a través de instrumentos que recogen sólo la percepción de los adultos con los que se relaciona el niño o niña. En este sentido, es el niño el que presenta factores de riesgo, los que son definidos

dejando de lado doblemente la percepción y opinión infantil, considerando que los criterios de estandarización de los instrumentos son respecto a cuántos problemas presenta el niño asociados a la percepción del adulto, principalmente el profesor. Es importante señalar que esta es sólo una unidad de acción, ya que también se incluye la asesoría al profesor respecto al trabajo en aula, conforme a la unidad de promoción indicada, que intenta incidir en la percepción y relación del profesor con los niños y niñas. Se consideran conceptos como riesgo y vulnerabilidad, asociados a los criterios definidos principalmente como indicadores de adaptación positiva, faltando incluir el riesgo respecto a vulneraciones de derechos y la problematización del funcionamiento del sistema escolar actual.

El ingreso de los niños y niñas al taller está determinado unidireccionalmente por la percepción del profesor, a través del instrumento de detección que contesta. Los criterios de programación (temporalidad, dedicación horaria, conducción, número y frecuencia) están determinados según referencias técnicas, explícitamente indicadas en el manual de apoyo técnico /metodológico.

El diseño de las sesiones está dado según orientaciones técnicas entregadas por JUNAEB, estructurada en fases, objetivos, ideas fuerza y actividades propuestas.

La conducción del taller está a cargo del profesional, que considera un psicólogo/a u otro de similar calificación, que tiene como rol:

“Facilitar las tareas, estimular sus destrezas, fomentar que exploren, que fijen sus metas y que sean más independientes, sin ejercer presiones y sin tomar decisiones por ellos. Especialmente, estimular que desarrollen sus propias estrategias de solución de problemas, más que darles consejos o descalificar. A través de las actividades hay que fomentar la confianza y las competencias relacionales para convivir con otros (pares, profesores y padres)”⁵⁵(Ibíd.).

Es sólo en el contexto propio del trabajo grupal donde los niños y niñas tienen cierto protagonismo en el quehacer de actividades con objetivos previamente estructurados.

Dónde actúan los niños y niñas

El P-HPV se estructura en base a cinco fases flexibles, según la realidad y experiencia de cada grupo.

Las fases se presentan acorde a lo siguiente⁵⁶(Ibíd.):

Fase 1 (reconocimiento e integración grupal): orientada a la acogida de los niños y niñas al taller y la identidad de grupo.

Objetivos:

- Establecer las condiciones necesarias para construir un grupo-taller preventivo con niños y niñas, enfatizando inicialmente el reconocimiento e integración grupal
- Promover que el niño y la niña se conozcan, se acepten y se quieran a sí mismos

Fase 2 (normas y límites adecuados): orientada al reconocimiento de normas y límites propios, hacia otros y la construcción de normas y límites adecuados.

Objetivos:

- Fomentar la independencia, la responsabilidad y el autocuidado
- Sentirse aceptado y aceptar a los demás

Fase 3 (las emociones): orientada a la identificación y expresión de emociones tanto positivas como negativas.

Objetivos:

- Reconocer sentimientos propios y ajenos
- Expresar y compartir sentimientos con otros

Fase 4 (resolución de conflictos): orientada al ensayo de conductas alternativas, no violentas, en resolución de conflictos.

Objetivos:

- Estimular los valores de la solidaridad, la convivencia y la cooperación en los niños y niñas
- Desarrollar estrategias de autocontrol
- Generar alternativas de resolución de conflictos

Fase 5 (cierre): orientada a la integración de las experiencias del grupo-taller y la despedida.

Objetivos:

- Integrar el trabajo realizado por el grupo durante el taller
- Reconocer y proyectar metas personales a partir de las experiencias del taller

Si bien los factores de riesgo están definidos desde aspectos individuales, las fases manifiestan un diálogo constante entre lo individual y lo colectivo, existiendo elementos que tienen relación directa con el enfoque de derechos, principalmente en términos de convivencia. Conforme el análisis desarrollado, la falta de inclusión explícita del enfoque de derechos como proceso emancipador, tiene que ver con la generación de condiciones de desarrollo que

otorguen protagonismo a los niños y niñas en los asuntos que se les involucre y afecte. En este sentido, considerando la lógica y estructura del P-HPV, dar cuenta a los niños y niñas del porqué y cómo se les define respecto a los factores de riesgo es un aspecto necesario de incluir. Las fases y objetivos responden a aspectos relacionados con su identidad, necesidades y proyectos, y la metodología grupal es un espacio en el que interactúan y se relacionan, pero sin componentes que permitan el fomento de su organización y actividad en el ejercicio de sentirse parte y constructores de un grupo social.

Como se ha descrito, la experiencia dentro de un encuadre estructurado y definido se implementa con estrategias de relación democrática, con formación abierta para percibir al otro y aprender de él desde la acción misma de participar, opinar, intervenir, tomar decisiones, trabajar en equipo, con relacionarse y descubrir gradualmente al otro y empatizar con esos lugares.

El P-HPV tiene como principio que: “en la construcción del comportamiento infantil son preponderantes las interacciones de los niños y niñas con los adultos significativos en ámbitos cotidianos: hogar y escuela”⁵⁷. Es trascendental considerar que es en la interacción con su familia, su comunidad, donde aprende a dialogar, a ser crítico y reflexivo y reconoce gradualmente al otro, pero la gran resistencia pasa por reconocer que es desde la propia interacción del mundo adulto con los niños y niñas, donde se limitan las oportunidades de autonomía, empoderamiento y fortalecimiento de sus posibilidades sociales, sobre todo cuando el foco del problema está puesto allá (los niños y niñas) y no acá (los adultos), referido principalmente a la falta de compromiso y de una responsabilidad sin amenazar con el castigo y prometer una recompensa. Las formas de relación que se establecen, indican formulaciones de dónde y en qué condiciones los niños y las niñas pueden ser protagonistas, espacios que efectivamente pueden ser utilizados y aprovechados, pero que la mayoría de las veces no tienen coherencia con los demás lugares donde se mueven, donde las lógicas de funcionamiento siguen siendo impuestas y la condición de efectividad termina siendo sólo la adaptación positiva y no ser co-creador de las definiciones: que respondan y actúen en el lenguaje legítimo de los adultos. El P-HPV en su conjunto cuenta con unidades que consideran el trabajo con padres, profesores, equipos de gestión escolar, pero hay que tener cuidado respecto a dónde radicamos el problema, considerando que muchas veces es en la relación con el adulto donde se establecen los principales riesgos y limitantes.

Conclusiones

Sin duda que todo esfuerzo a favor de los niños y niñas es importante. Pero los esfuerzos en materia de política pública y de intervención social, no son inocentes asociados sólo a buenas intenciones: tienen una finalidad, definida según los argumentos y sustentos que le dan lógica. Tener claridad sobre cómo se entiende el problema, los cambios que se quieren generar y los procesos necesarios para lograrlos, son aspectos indispensables en el contexto de la intervención social, y no solo para planificar, monitorear y evaluar, sino también por-

que en los procesos de intervención social, “se ejerce una marca simbólica que acompaña y sobredetermina las posibilidades de esas personas, pudiendo desalentar o contribuir a hacer crecer el caudal de reconocimiento mutuo, que nos permite a cada uno de nosotros pensarnos como tales”⁵⁸ (Matus, s.f). No se trata sólo de hacer y diseñar una buena programación para alcanzar fines y metas, sino de tener conciencia de qué tipo de sujeto se está promoviendo.

Desde el enfoque de derecho, no basta únicamente con realizar las adecuaciones discursivas del hacer propuesto para acomodarlos a la CDN como marco regulador, sino con enriquecer para el efectivo logro de mayores oportunidades de desarrollo y fortalecimiento de la actoría social y la ciudadanía y, desde la lógica del programa analizado, un primer paso es asociarlo con aspectos que potencian el fortalecimiento de factores protectores, y estos definidos en la intensa interacción entre la identidad y el grupo (familia, escuela, comunidad, etc.)

Considerando esto, los aspectos básicos de los conceptos y modelos tienen relación con la definición de participación, no sólo como el permiso en un espacio definido por el adulto, donde pueda tener protagonismo el niño y la niña respecto a objetivos y aprendizajes previamente elegidos, sino como un eje transversal de transformación de las formas de relación que se establecen con ellos. En este sentido, lo que promueve el P-HPV en términos de aprendizaje, tiene relevancia como habilidades para la vida, pero requiere una apertura para realizar los análisis de su situación con ellas y con ellos, asumiéndolos como actores capaces, que tienen el derecho de conocer y comprender lo que se quiere cambiar y cómo ellos pueden participar de ese cambio y cuánto quieren, conforme existe una mayor intensidad cuando el asunto se trata como algo propio, relacionado con su situación, intereses y expectativas. Así, visto y considerando el carácter y la definición de los manuales a nivel central, es necesario incluir aspectos de formación en enfoque de derechos.

Sin duda que la participación real no puede adscribirse sólo a lugares determinados, sino que tiene que ver con la reformulación cultural del vínculo que se establece, de los métodos utilizados y los espacios destinados, considerando a las personas en general y a los niños y niñas en particular, como protagonistas de los procesos de los cuales son parte y no sólo como beneficiarios de ciertos elementos que, se considera, les aportarán en su desarrollo, pero definidos desde lugares ajenos a ellos mismos.

Referencias bibliográficas

1. UNICEF y Ministerio de Justicia, Gobierno de Chile. (2004). *Derechos: Niños y Adolescentes*. UNICEF y Ministerio de Justicia Chile. Pág. 5 (1)
2. Fernández, Josefina. (2009). *Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?* Cuadernos de trabajo social, 16-2009. Pág. 113 (2)
3. Valverde, Francis. (2004). *Apuntes sobre enfoque de derechos*. Asociación Chilena Pro Naciones Unidas ACHNU- PRODENE, Chile. Pág. 22 (3)
4. Torres, Osvaldo. (2008). *Niñez, políticas públicas y sociedad civil*. MAD, 3. Pág.18 (4)
5. Lansdown, Gerison. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Pág. 33 (5)
6. Estrada, M., Madrid, E. y Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Barcelona: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Pág. 23 (6)
7. Lansdown, Gerison. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Pág. 19 (7)
8. Valverde, Francis. (2010). *Enfoque de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Material presentado en el Diplomado Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile. (8)
9. Valverde, Francis. (2008). *Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos*. MAD, 3. Pág. 101 (9)
10. Mayor desarrollo en Simonstein, F. (s.f.). *Perspectivas teóricas, modernidad y post modernidad*. Recuperado el día 12 de Septiembre de 2010 desde www.manifiestoparlaeducacion.cl/articulos/selma_simonstein_perpectivas_teoricas.pdf (10)
11. Pipher, I. (2002). "Sobre una práctica que en el sur, se llama sí misma psicología social crítica". Pipher, I (ed). *Políticas, Sujetos y Resistencias*. Chile: ARCIS. Pág. 27. (11)
12. Deleuze, G. y Guattari, F. (1998). *El Anti Edipo: Capitalismo y Esquizofrenia*. España: Paidós. Pág. 39 (12)
13. Najmanovich, Denise. (1995). "El lenguaje de los vínculos. De la Independencia absoluta a la autonomía relativa". Dabas, E. y Najmanovich, D (ed).Redes. *El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Argentina: Paidós. Pág. 51 (13)
14. Moreno, Marco. (2007). *La tensión entre decisiones técnicas y políticas*. Diálogos de políticas públicas, 1 Año 1. Pág. 24 (14)
15. *Ibid.*, Pág. 24 (15)
16. Pipher, I. (2002). "Sobre una práctica que en el sur, se llama a sí misma psicología social crítica". Pipher, I (ed).*Políticas, Sujetos y Resistencias*. Chile: ARCIS. Pág. 21 (16)
17. Ibáñez, Tomás. (2002) "Prologo". Pipher, I (ed). *Políticas, Sujetos y Resistencias*. Chile: ARCIS. Pág. 21 (17)
18. Valverde, Francis. (2008). *Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos*. MAD, 3. Pág. 104 (18)

19. Montenegro, M. (2002). “El cambio social posible: reflexiones en torno a la intervención social”. Pípper, I (ed). *Políticas, Sujetos y Resistencias*. Chile: ARCIS. Pág. 230 (19)
20. *Ibid.* Pág. 231 (20)
21. Valverde, Francis. (2008). *Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos*. MAD, 3. Pág. 102 (21)
22. Cortés. (2010). Material presentado en el Diplomado Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile. (22)
23. Najmanovich, Denise. (1995). “El lenguaje de los vínculos. De la Independencia absoluta a la autonomía relativa”. Dabas, E. y Najmanovich, D (ed).Redes. *El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Argentina: Paidós. Pág.67 (23)
24. Fernández, Josefina. (2009). *Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?* Cuadernos de trabajo social, 16-2009. Pág. 111 (24)
25. Trilla, J. y Novella, A. (2001). “Educación y participación social de la infancia”. *Revista Ibero Americana de Educación*, 26- 2001. Pág. 157 (25)
26. Bourdieu, P. “*La Juventud no es más que una palabra*”. Sociología y cultura, (s.f.). 1990, p. 166 (26)
27. Lansdown, Gerison. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Pág.13 (27)
28. Trilla, J. y Novella, A. (2006). “Educación y participación social de la infancia”. *Revista Ibero Americana de Educación*, 26. 2001. Pág. 158 (28)
29. Bustelo, Eduardo. (2005). *Infancia en Indefensión*. Salud Colectiva, Septiembre – Diciembre 2005. Pág. 12 (29)
30. Hart, Roger. (2005). *Conversación con Roger Hart*. Comprensiones sobre ciudadanía. Cooperativa. Pág. 1 (30)
31. Bustelo, Eduardo. (2005). *Infancia en Indefensión*. Salud Colectiva, Septiembre – Diciembre 2005. Pág. 272 (31)
32. Lansdown, Gerison. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Pág.14 (32)
33. Estrada, M., Madrid, E. y Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Barcelona: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Pág.40 (33)
34. Fernández, J. (2009). *Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?* Cuadernos de trabajo social, 16-2009. Pág.116 (34)
35. *Ibid.* Pág.117 (35)
36. Naciones Unidas. (2009). *Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Ginebra. Pág. 5 (36)
37. Estrada, M., Madrid, E. y Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Barcelona: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Pág.29 (38)
38. Lansdown, Gerison. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Pág.34 (39)

39. JUNAEB. (2009). *Términos de referencia Técnicos y Administrativos para la Programación 2010-2012 y Planificación 2010*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. Pág.10 (40)
40. *Ibíd.* Pág. 10 (41)
41. JUNAEB. (2008). *Manual de Apoyo Técnico/Metodológico: Talleres Preventivos Programa Habilidades para la Vida*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. Pág.7 (42)
42. JUNAEB (s.f.). *Programa Habilidades para la Vida. Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 10 de noviembre de 2010 desde <http://hvp.junaeb.cl/hpv/index.jsp> Págs. 3-4 (43)
43. JUNAEB. (2008). *Manual de Apoyo Técnico/Metodológico: Talleres Preventivos Programa Habilidades para la Vida*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas – JUNAEB. (44)
44. Cortés. (2010). Material presentado en el Diplomado Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile. (45)
45. *Ibíd.* (46)
46. JUNAEB. (2008). *Manual de Apoyo Técnico/Metodológico: Talleres Preventivos Programa Habilidades para la Vida*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. Pág.22 (47)
47. *Ibíd.* Pág.59 (48)
48. *Ibíd.* Pág.22 (49)
49. JUNAEB. (2008). *Manual de Apoyo Técnico/Metodológico: Talleres Preventivos Programa Habilidades para la Vida*". Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. Pág.23 (50)
50. *Ibíd.* Pág.17 (52)
51. JUNAEB. (2009). *Términos de referencia Técnicos y Administrativos para la Programación 2010-2012 y Planificación 2010*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. Pág.25 (53)
52. JUNAEB. (2008). *Manual de Apoyo Técnico/Metodológico: Talleres Preventivos Programa Habilidades para la Vida*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. Pág.17 (55)
53. *Ibíd.* Pág. 16 (56)
54. *Ibíd.* Pág. 13 (57)
55. JUNAEB. (2008). *Manual de Apoyo Técnico/Metodológico: Talleres Preventivos Programa Habilidades para la Vida*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB. Pág.23 (58)
56. *Ibíd.* Pág.43 (59)
57. JUNAEB. (s.f.) *Programa Habilidades para la Vida. Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 10 de noviembre de 2010 desde <http://hvp.junaeb.cl/hpv/index.jsp> Pág. 17 (60)
58. Matus, T. (s.f.) *Apuntes sobre intervención social*. Recuperado el día 15 de noviembre de 2010 desde www.fcp.uncu.edu.ar/upload/APUNTESSOBREINTERVENCIONSOCIAL.pdf Pág. 37 (61)

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990). “La Juventud no es más que una palabra”. *Sociología y cultura*, (s.f.).
- Bustelo, E. (2005). “Infancia en Indefensión”. *Salud Colectiva*, Septiembre – Diciembre 2005.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1998). *El Anti Edipo: Capitalismo y Esquizofrenia*. España: Paidós.
- Estrada, M., Madrid, E. y Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Barcelona: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Fernández, J. (2009). “Los niños y niñas: ¿ciudadanos de hoy o de mañana?”. *Cuadernos de trabajo social*. Pág. 16
- Hart, R. (2005). *Conversación con Roger Hart*. Comprensiones sobre ciudadanía. Cooperativa.
- Ibáñez, T. (2002). “Prologo”. Pipher, I (ed). (2002). *Políticas, Sujetos y Resistencias*. Chile: ARCIS.
- JUNAEB. (2008). *Manual de Apoyo Técnico/Metodológico: Talleres Preventivos Programa Habilidades para la Vida*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB.
- JUNAEB. (2009). *Términos de referencia Técnicos y Administrativos para la Programación 2010-2012 y Planificación 2010*. Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB.
- JUNAEB (s.f.). *Programa Habilidades para la Vida. Resumen Ejecutivo*. Recuperado el 10 de noviembre de 2010 desde <http://hvp:junaeb.cl/hvp/index.jsp>
- Lansdown, G. (2005). *La evolución de las facultades del niño*. Italia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Matus, T. (s.f.). Apuntes sobre intervención social. Recuperado el día 15 de noviembre de 2010 desde www.fcp.uncu.edu.ar/upload/APUNTESSOBREINTERVENCIONSOCIAL.pdf
- Montenegro, M. (2002). “El cambio social posible: reflexiones en torno a la intervención social”. Pipher, (comp. I ed.) *Políticas, Sujetos y Resistencias*. Chile: ARCIS
- Moreno, M. (2007). “La tensión entre decisiones técnicas y políticas”. *Diálogos de políticas públicas*. N° 1, Año 1.
- Naciones Unidas. (2009). *Observación General N° 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Ginebra: Naciones Unidas.
- Najmanovich, D. (1995). “El lenguaje de los vínculos. De la Independencia absoluta a la autonomía relativa”. *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil*. Argentina: Paidós.
- Pipher, I (2002). “Sobre una práctica que en el sur, se llama a sí misma psicología social crítica”. Pipher, I (ed). (2002) *Políticas, Sujetos y Resistencias*. Chile: ARCIS.
- Salazar, A. (2010). *Como sistematizar: una propuesta metodológica*. Material presentado en el Diplomado Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile.
- Simonstein, S. (s.f.). *Perspectivas teóricas, modernidad y post modernidad*. Recuperado el día 12 de Septiembre de 2010 desde www.manifestoporlaeducacion.cl/articulos/selma_simonstein_perspectivas_teoricas.pdf
- Torres, O. (2008). “Niñez, políticas públicas y sociedad civil”. *Revista MAD*, N° 3.

- Trilla, J. y Novella, A. (2001). “Educación y participación social de la infancia”. *Revista Ibero Americana de Educación*, N° 26.
- UNICEF y Ministerio de Justicia. (2004). *Derechos: Niños y Adolescentes*. Chile: UNICEF y Ministerio de Justicia, Gobierno de Chile.
- Valverde, F. (2004). *Apuntes sobre Enfoque de Derechos*. Chile: Asociación Chilena Pro Naciones Unidas Achnu – Prodeni.
- Valverde, F. (2008). “Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos”. *Revista MAD*, N° 3.
- Valverde, F. (2010). *Enfoque de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*. Material presentado en el Diplomado Niñez y Políticas Públicas, Universidad de Chile.

Educadoras de párvulos garantes de derechos de infancia: ¿un rol sin reflexión?

Evelyn Gutiérrez

Educadora de párvulos y escolares iniciales

Los derechos de infancia se plantean a nivel social y educativo, de manera creciente. Las educadoras de párvulos, en su rol de garantes principales de derechos de infancia al pertenecer a un jardín infantil JUNJI, tienen la obligación de promoverlos y garantizarlos. Sin embargo, existe una deficiencia a nivel estatal, ya que muchos/as de los/as funcionarios/as públicos desconocen esta obligación. Por esta razón, es necesario analizar las prácticas pedagógicas y las representaciones sociales que las educadoras de párvulos mantienen de la infancia, para promover de manera efectiva los derechos de niños y niñas.

LOS DERECHOS DE NIÑOS Y NIÑAS son un tema abordado por este país desde hace aproximadamente dos décadas, cuando se ratificó la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en Ginebra. Para la sociedad chilena es un propósito en desarrollo, ya que la mirada hacia la infancia ha cambiado de forma lenta y paulatina, existiendo cada vez un mayor número de personas que conoce sobre el tema y ha cambiado su perspectiva hacia este grupo social. Sin embargo, existe aún gran parte de la sociedad que no comparte el enfoque de derechos de infancia, sino que intenta minimizarlo, resaltando los deberes de niños y niñas.

Se ha mantenido por demasiado tiempo una mirada adultocéntrica, que promueve desigualdades, donde los adultos son poseedores de poder y deciden por ellos/as y por los niños/as, a quienes consideran menores. La educación no es la excepción, ya que existen educadoras de párvulos que, si bien aceptan los derechos de infancia, desconocen la importancia que tienen para las/os párvulos el desempeño efectivo de su rol como garantes, y no logran promoverlos y garantizarlos. En muchos casos, esto ocurre porque existen representaciones sociales de infancia que se mantienen estáticas en cada educadora, lo que dificulta cambiar de mirada y analizar los porqués de ciertas prácticas pedagógicas erróneas. Por este motivo, el presente artículo intenta develar cómo inciden las representaciones sociales en la adopción del rol como garantes de derechos de infancia en educadoras de párvulos pertenecientes a la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), ya que es relevante que los funcionarios públicos en general conozcan este rol, en especial los agentes educativos que trabajan día a día con niños y niñas, y a través de los años participan de los

procesos de desarrollo de muchos de ellos/as. Por esto, el Estado debe en mayor medida, procurar que todos/as sus trabajadores se informen, reconozcan y desempeñen su rol de garantes de derechos, logrando desarrollar capacidades en las personas, y en especial en niños y niñas, quienes deben conocerlos para exigirlos y ejercerlos de manera plena, como sujetos de derecho y no como objetos de los adultos. De este modo, es necesario que la sociedad en su conjunto reconozca la necesidad de cambiar la perspectiva y el enfoque hacia la infancia, y vislumbrarlos no como seres pasivos, depositarios e ingenuos, sino como sujetos activos, capaces de desarrollar procesos cada vez más complejos, de tomar decisiones y resolver en temas que tengan importancia para ellos/as.

Representaciones sociales de infancia

En Chile, la educación parvularia ha sido concebida desde sus comienzos como una respuesta a las necesidades de las familias trabajadoras. Lentamente, para ellas comenzó a cobrar importancia el rol pedagógico, el cual fue y es ejercido por educadoras, profesionales caracterizadas socialmente por ser afectivas y alegres, entre otras cosas. Esto, porque la sociedad busca responder a las necesidades de la infancia desde representaciones sociales cuya imagen de niño/a es característica de ingenuidad e inocencia. Se entiende por representaciones sociales de infancia un “conjunto de implícitos o de saberes cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica”¹ (Casas, 2006).

Estas representaciones están cargadas de supuestos por parte de los adultos, los cuales utilizan diversas formas para dirigirse hacia niños y niñas. De este modo, existen dos enfoques, muy distintos uno de otro, para relacionarse con el segmento infantil. El primero, que se desarrolla desde hace muchísimos años y perdura incansablemente hasta ahora, es el enfoque de necesidades, desde el cual los adultos se posicionan como sujetos con poder sobre el grupo de menores considerado pasivo en su actuar, ejerciendo dominación sobre los mismos y, por lo tanto, los adultos responden a sus necesidades y brindan protección y asistencia, en la medida en que lo consideren apropiado, pues no existe ningún tipo de obligación desde el Estado. Desde este enfoque, no se pregunta por las causas, sino simplemente se busca responder a las necesidades de manera rápida y temporal.

Por otro lado, está el enfoque de derechos, el cual nace a partir de la CDN, en 1989, y ha dado pie a que muchos países, incluido Chile, se adscriban a ella, admitiendo que la población infantil tiene derechos y que el Estado, las instituciones, sociedad civil, medios de

comunicación, etc., cuentan con la responsabilidad de garantizarlos de manera legal. Desde este enfoque, ya no sólo se busca responder a las necesidades de infancia, sino que se deben respetar, promover, y garantizar sus derechos, desarrollando en niños y niñas concepciones y acciones conducentes al ejercicio de los mismos.

Garantes de derechos de infancia

En este camino largo de concepciones sobre la infancia, la educación parvularia, y específicamente las educadoras, han debido adecuarse a los nuevos contextos. La tradición apunta a responder a un enfoque de necesidades, pero actualmente se requiere más que eso: es relevante desarrollar un rol como garante de derechos de infancia, lo que considera “asumir la responsabilidad de generar las condiciones de respeto, defensa y ejercicio de los Derechos Humanos”²(Valverde, 2008). Por lo cual, se estiman las dos maneras de percibir este papel en el ámbito de educación: la primera, como un compromiso con el Estado, por ello la educación de párvulos pública debe responder como garante principal de derechos.

Según el tipo de garante es el nivel de responsabilidad que aplica, tal cual lo expresa Francis Valverde en la siguiente cita: “El nivel de responsabilidad variará según el tipo de garante:

- ya sea garante principal, todo organismo o instancia derivada de la administración directa del Estado;
- garante co-responsable, toda organización y/o instancia de la sociedad civil;
- garante interrelacional, que corresponde a todas las personas, la familia y la comunidad.

Estas distinciones son importantes al momento de determinar las responsabilidades en la generación de condiciones y el tipo de éstas que se le exige a cada uno”³(Ibíd.).

Así, las educadoras de párvulos deben desarrollar este rol sin importar si desean hacerlo o no. Es un compromiso que se adjudica automáticamente al desarrollarse en una institución pública. Existe, desde esta perspectiva, la obligación de promover los derechos de infancia, y de lograr que niños y niñas los ejerzan, extendiéndolo también a sus familias.

La segunda postura para las educadoras de párvulos, es ser garantes de derechos de infancia debido a una responsabilidad social, ya que si bien el Estado obliga a cumplir con dicho rol, existen instancias en que juega un papel relevante el grado de conciencia social atribuido, el que es posible cumplir a cabalidad o parcialmente, según la postura de cada una.

Ejercicio de derechos de niños y niñas

Es importante que las prácticas pedagógicas desarrolladas en los jardines infantiles promuevan aprendizajes integrales en todos los niños y niñas, de manera que sean capaces de lograr desplegar todo su potencial, y acortar las brechas de inequidad existentes en el sistema educativo y en la sociedad. Asimismo, las experiencias de aprendizaje infantil, el modo de relacionarse entre ellos/as y con las educadoras, junto con las reflexiones que realicen en conjunto, son relevantes para la incorporación de derechos de infancia entre las/os párvulos, y que así logren ser capaces de identificar, conocer, comprender y exigir lo que les corresponde por ley, organizándose activa y colectivamente para realizar demandas que consideren apropiadas para ellos/as y que les son merecidas política y legalmente. Si bien las/os párvulos son considerados como sujetos con autonomía progresiva o con facultades en evolución, tienen derechos políticos y civiles que ejercer. Por ello, la CDN explicita en todos sus artículos los diversos principios que les corresponden, y que deben ser garantizados por todos los adultos y en especial por los funcionarios/as públicos, así como exigidos y ejercidos por el grupo infantil en su conjunto. Por esto, a partir de la CDN, se han considerado cuatro principios básicos, los cuales son: “derecho a la no discriminación, el interés superior del niño, derecho a la supervivencia y desarrollo, y derecho a ser escuchado”⁴ (Muñoz, 2004). Si bien estos son los principios básicos, todos los derechos son indivisibles unos de otros, universales e irrenunciables por niños y niñas.

Una mirada de educadoras de párvulos sobre representaciones sociales de infancia

Al pensar en el concepto representaciones sociales de infancia, sin duda la mente de muchas personas rescatará desde sus recuerdos un cúmulo de imágenes provenientes desde la propia etapa de niñez. Si se consideran todas las representaciones sociales que se pueden tener sobre este concepto, ideas, creencias, supuestos, prejuicios, etc., se tendrá conciencia de que deben ser numerosas. Sin embargo, existen algunas que si bien difieren entre los recuerdos de una u otra persona, mantienen características y perfiles comunes entre la mayoría de ellas, en especial cuando éstas corresponden a una generación o década similar.

Estas representaciones sobre la infancia son compartidas por, en este caso, las educadoras de párvulos entrevistadas para el presente artículo. Sin embargo, ambas encuentran diferencias cuando éstas son situadas en un contexto histórico distinto. Para ellas no son similares las representaciones de infancia que tenían de antaño, cuando ellas fueron niñas, respecto de las que tienen ahora. De este modo, podemos ver la diferencia establecida al mencionar lo siguiente: “uno se entretenía, no sé, pintando en la casa, con una hoja de block y un lápiz”⁵,

o también, “la recuerdo entretenida, llena de experiencias buenas, tenía 3 hermanos y tenía amigos de las mismas edades. Tengo muy buenos recuerdos, vacaciones entretenidas, juegos entretenidos, no recuerdo nada malo, todo bueno”⁶. De este modo, es posible ver que ambas profesionales tienen representaciones positivas sobre su infancia, si bien la primera de ellas no considera todo hermoso durante la entrevista, las dos rescatan cosas positivas de ese período de la vida, muy ligado al aspecto lúdico, libre, sin responsabilidades e ingenuo, recogido también por diversos teóricos a lo largo de la historia. Sin embargo, se vislumbran social como educativamente diferencias entre la infancia antigua y la actual, lo que para muchos puede ser un discurso muy común de escuchar, cuando dicen que los niños de hoy no son como los de antes, punto de vista que las educadoras entrevistadas también reproducen a partir de sus propias representaciones y actuales prácticas pedagógicas “yo creo que lo que más influyó en los cambios en la infancia es la parte tecnológica. El niño de hoy se entretiene con un computador”⁷, y considerando la infancia: más en su contexto social, la segunda entrevistada opina sobre los cambios en la infancia, “ha estado más en la noticia, se ha considerado en las políticas públicas, sobre todo en el gobierno pasado yo creo que fue el boom, ahí se dio a conocer la primera infancia, yo creo que partió con la prioridad del gobierno en cobertura en sala cuna”⁸. Con estas palabras, se advierte que existen representaciones sobre la infancia que delimitan el actuar de las educadoras frente a niños y niñas, ya que el modo como perciben, y la lectura que realizan del contexto y de los sujetos a quienes se dirige, acotan las acciones y expectativas que tienen sobre los mismos. La segunda entrevistada abre una brecha, considerando a la infancia en ámbitos más públicos y políticos, sin embargo, la integración de éstos no parte desde ellos mismos, ni tampoco está dirigida a ellos/as como sujetos independientes, sino como grupo social al cual dar respuesta. Si bien satisface los derechos de la infancia a educarse y alimentarse, también es una solución a las necesidades de las familias que necesitan trabajar, por lo que esta medida no sólo está dirigida a responder a estos derechos. Junto con esto, la incorporación de los niños/as al jardín infantil no responde de manera cierta al derecho de educación, ya que se necesita de educadoras comprometidas con su labor docente y de políticas públicas dirigidas al logro de esta labor, a través de una mayor inyección de recursos de todo tipo, supervisiones, capacitaciones a todo el personal, momentos de reflexión educativa y las instancias para hacerlo, etc. Por otro lado, la primera educadora considera cambios a nivel tecnológico en la infancia, lo que no tiene nexos con las metodologías y recursos utilizados al interior de los establecimientos JUNJI, ya que no se cuenta con computadores y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC’S) implementadas son escasas y dependen de la voluntad del personal o de las familias. En esto cobra mucha importancia el nivel de compromiso social que tengan las educadoras, ya que si bien existe obligación con el Estado de desarrollar un rol de garante, es imposible hacerlo siempre si no existe este interés.

Junto con estos cambios de corte histórico, también se encuentran cambios en los tipos de relación actual entre la infancia y el grupo adulto, incluyendo a las educadoras. En palabras

de la primera entrevistada: “el niño/a de ahora es distinto, menos respetuoso, trata al adulto como a un par, y no hay una diferencia entre que el niño es niño y el adulto es adulto, o sea, lo ve par, y por lo tanto el respeto es menos”⁹. Esta cita denota la representación que la educadora tiene sobre la infancia actual. De ella se desprende una crítica a la relación horizontal entre infancia y adultos, lo que puede tener diversas interpretaciones, pero para la autora, son los/as adultos/as quienes deben encargarse de mantener relaciones de respeto entre ellos y los niños/as, independientemente de la edad de la persona. Si bien debido a la autonomía progresiva de los pequeños, a veces existen confusiones que se producen en cuanto al respeto con los mayores, debido a que no se han presentado límites bien definidos y ellos puede resultar en faltas, esto sucede principalmente por ausencia de reflexión por parte de adultos y de conversación con niños y niñas para establecer el respeto entre ambos. No es necesario mantener relaciones asimétricas sólo por las diferencias de edad, ya que los/as menores son capaces de comprender que las personas se deben respeto unas a otras. Son los mayores y educadoras quienes temen perder el poder, atribuido socialmente, frente a los niños/as por mantener relaciones horizontales, tratarlos con respeto, escucharlos y considerarlos, llegando a acuerdos juntos. Esto se representa en la siguiente cita, que demuestra una reflexión de la primera educadora entrevistada al respecto, donde existe “falta de respeto hacia los niños. Porque el adulto exige un respeto, pero cree que ese respeto no va hacia el niño, porque es niño, entonces lo mira en menos”¹⁰. Esto demuestra una concepción sobre la infancia que es compartida por mucha gente y es posible observarlo continuamente en la sociedad adultocéntrica, donde los adultos/as detentan poder sobre niños/as y hacen abuso del mismo, sin considerar su rol como garante de derechos de infancia, al igual como ocurre a muchas de las educadoras de párvulos. En este caso, la entrevistada es capaz de reflexionar sobre las causas de este comportamiento de los mayores, sin embargo, no esboza formas de mejorar esa relación y de reivindicar desde los adultos los derechos de los niños/as, cumpliendo el papel de garante.

Es necesario que los responsables, en este caso las educadoras de párvulos pertenecientes a jardines infantiles JUNJI, asuman un rol de garante de derechos principal en toda su expresión, transformando las representaciones sociales de infancia que se han mantenido hasta el presente y las modifiquen, pasando desde un enfoque de necesidades, donde se observa a la infancia como un grupo desprotegido, pasivo socialmente y necesitado de los adultos completamente, hasta llegar a mirar el mundo desde un enfoque de derechos, donde niños y niñas desempeñen realmente un papel activo en la sociedad, utilizando herramientas sociales que les permitan organizarse y tomar la iniciativa en proyectos que les competan, más allá de asumir solamente las funciones otorgadas por adultos.

Educadoras de párvulos como garantes de derechos de infancia: una meta apremiante

Al indagar entre las educadoras de párvulos entrevistadas, fue posible notar que desconocían, en un primer acercamiento, el concepto de garante de derechos de infancia, lo cual no fue asombroso ya que muchos de los funcionarios públicos que ejercen actualmente en el Estado lo desconocen. Esto denota la importancia que existe a nivel país de realizar formación continua a través de capacitaciones, cursos, talleres reflexivos, etc., donde sea posible apreciar la relevancia, a nivel social, que tiene el desempeñarse para el Estado con labores que inciden de una u otra forma en muchísimas personas que generalmente, no pertenecen a un nivel socioeconómico acomodado y, por lo tanto, no tienen posibilidades de optar a otro servicio, ya sea de salud, educación, alimentación, etc. Por ello, está en manos del gobierno y sus funcionarios públicos desempeñarse de la mejor manera como garantes principales de derechos, y asumir sus responsabilidades otorgando un trato digno y justo a quienes se dirigen: en este caso, niños y niñas.

Para las educadoras de párvulos JUNJI, su obligación de ejercer como garantes de derechos se ha hecho sentir desde el Estado, aunque sin explicitar este concepto, por lo que se hace difícil apropiarse del rol al desconocerlo. Se entiende como una labor propia de cada educadora. Si bien desde la JUNJI se envían documentos y escritos alusivos al desarrollo de prácticas pedagógicas que promuevan el ejercicio de derechos de niños/as en la labor diaria y con sus familias, no se ha logrado a nivel masivo que las profesionales asuman esta responsabilidad de manera óptima. Existen desde la institución, temas transversales como el buen trato, el respeto por el género, los derechos de infancia, entre otros, que deben ser incorporados en las prácticas pedagógicas, sin embargo, la mayoría de las educadoras desconocen los temas a fondo, y tampoco saben en forma clara y precisa cómo poder llevarlos a cabo de manera eficaz. Como dice una de las entrevistadas, al preguntarle por el ideal de educadora garante de derechos “no conozco a nadie que admire como para decir ¡Oh, me encantaría ser como ella! Pero yo creo que es un trabajo que hay que hacer muy a conciencia, ojalá estar haciendo siempre cursos, interesarse por distintas materias, una persona que estudiara, que se interesara; aparte una persona cariñosa, tolerante, paciente, casi un ideal de educadora. No lo he visto, y aun cuando nos mandan comunicados en la institución, nos envían a talleres y lo exigen, no lo he visto”¹¹. Sin embargo, y en contraposición a lo expresado por la primera entrevistada, la segunda educadora identifica prácticas que, a juicio de la misma, la reconocen como garante de derechos “Sí, yo creo que sí, porque estoy todo el tiempo preocupada de todo lo que le atañe a los niños, de los dos tipos de atención que brinda el establecimiento: educativa y alimentaria. Estoy permanentemente preocupada de eso, supervisando, vigilando, controlando día a día. Yo creo que esa es la responsabilidad y el peso que conlleva, estar preocupada día a día por que

ellos no sean vulnerados en sus derechos”¹².

Por esto, es relevante que exista una reflexión y un análisis tanto individual como grupal entre los equipos de profesionales, donde se consolide el concepto de garante de derechos, se esclarezca y se incorpore en las prácticas pedagógicas y en los estilos de vida de las educadoras de párvulos, a través de instancias de introspección sincera, donde las profesionales se dispongan a identificar y reconocer modos de pensar, de mirar y de abordar a niños/as, ya que de esto depende en gran parte el desempeño del rol como garantes de derechos de infancia. Si una educadora expresa ciertas ideas respecto a las/os párvulos, que denotan que cumple con las normas, pero al momento de tratarlos se dirige a ellos inferiorizándolos y con una mirada adultocéntrica, entonces está dando cuenta de que no ha llevado a cabo un análisis de sus propios pensamientos, de sus representaciones sociales sobre la infancia, y lo que es mucho peor, no ha sido sincera consigo misma, reconociendo las falencias que sus propias prácticas pedagógicas delatan. Asimismo, y aun reconociendo las fallas existentes en las prácticas pedagógicas, es necesario ir más allá y encontrar las metodologías, herramientas y las estrategias para desempeñarse realmente como una garante de derechos, pues no basta con tener la intención de serlo, es necesario y obligatorio lograrlo. Este es un juego peligroso que se vive al interior de las salas de actividades, donde las profesionales se enfrentan diariamente a los contextos vulnerables de niños/as y sus familias, a veces de dificultoso trato, donde el aprendizaje se vuelve complejo debido a diversos factores sumados al desgaste profesional, y en el que fácilmente, si no existe reflexión constante, se puede llegar a ser autoritaria, amenazante y finalmente estar muy lejos de ser una garante de derechos. En palabras de la primera entrevistada: “uno como educadora sabe que tiene que ejercer los derechos, uno los ejerce, pero también el niño de hoy en día cansa, desgasta, no hace caso, entonces a veces uno llama la atención no como corresponde. Es como: yo mando, tú no, tú haces lo que yo digo, autoritarismo, casi tirano por llamarlo de alguna forma, en el momento en que el niño no me hizo caso y se le habló más de una vez para que cambie la conducta, o sea, cuando uno ya no tiene más recursos, muchas veces no se ejerce bien el rol de garante”¹³. Esto no debiera ocurrir por ningún motivo pero, lamentablemente, es un hecho común entre los colegios y jardines infantiles de Chile que incorporan en sus salas de clases a muchos estudiantes, con un solo docente, o en el caso de los jardines infantiles, a una educadora de párvulos para dos niveles medios*, quedando niños/as a cargo de técnicos, que realizan mayoritariamente labores de asistencia a las/os infantes, y no cuentan con formación universitaria que las consolide al momento de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo los derechos de infancia. Esto, asociado a otros factores de diversa índole, produce desgaste y desmotivación en las profesionales, lo que desmejora aún más la situación. En palabras de la primera entrevistada, respecto al incumplimiento del rol: “por un exceso de trabajo, las educadoras

* División en niveles utilizada en JUNJI: Medio Menor (2-2.11 años) y Medio mayor (3-3.11 años).

tenemos mucho trabajo y muy poco tiempo para desarrollar todo. La JUNJI nos exige un papeleo impresionante en el que el tiempo no nos alcanza, entonces no podemos hacer lo que realmente nos gustaría. Yo creo que todas las educadoras estaríamos interesadas en desarrollar proyectos sobre los derechos de los niños en conjunto, pero el tiempo no nos da”¹⁴.

Aquí entra en juego el papel de responsabilidad social, ya que si bien el Estado obliga a cumplir este rol a través de todo el quehacer educativo, es principalmente la propia conciencia de las educadoras de párvulos lo que les exige desempeñar adecuadamente su rol de garantes. No existe en la institución ningún tipo de supervisión permanente en el establecimiento, y cuando se producen las inspecciones periódicas, se explicita de forma oral o por medio de evidencias fotográficas, audiovisuales, registros escritos, etc. el trabajo realizado en torno a derechos de niños/as, pero aun así, estos principios reguladores, respetados y promovidos a través del enfoque de derechos, son mucho más que eso: buscan cambiar la visión de beneficencia por otra donde niños y niñas no son meros receptores del favor adulto, sino que son sujetos de derechos, dentro de una sociedad obligada a promoverlos y respetarlos¹⁵ (Sanabria, 2004), por lo tanto, el enfoque de derechos no se acota a un acto, registro o a simples evidencias susceptibles de ser preparadas para la ocasión.

Junto con esto, no se deben olvidar las diferencias individuales entre uno/a y otro/a niño o niña, en especial de aquellos que se ven menos aventajados en ambientes educativos vulnerables al presentar algún trastorno de lenguaje, síndrome de hiperactividad, déficit atencional, discapacidad, etc., y que generalmente demuestran mayores dificultades para desarrollar sus derechos, encontrando menos cabida para asir y exigir todos los que le corresponden. Tal como señala la siguiente cita: “los niños con discapacidad siguen experimentando graves dificultades y tropezando con obstáculos en el pleno disfrute de los derechos consagrados en la CDN. El Comité insiste en que los obstáculos no son la discapacidad en sí misma, sino más bien una combinación de obstáculos sociales, culturales, de actitud y físicos que los niños con discapacidad encuentran en sus vidas diarias. Por tanto, la estrategia para promover sus derechos consiste en adoptar las medidas necesarias para eliminar esos obstáculos”¹⁶ (Naciones Unidas, 2006). De este modo, muchas de esas dificultades se encuentran en la educación que se imparte en los jardines infantiles, que es una de las vías por las cuales los seres humanos se integran a la sociedad, y cuando ésta les es negada, se cierran muchas alternativas a las cuales se podría optar, y en este caso, muchos de los derechos que se debieran exigir. Asimismo, los procesos educativos se ven mermados cuando las educadoras de párvulos no desempeñan su rol de garantes de derechos, ya que no se busca o aunque a veces se intente, no se logra que niños y niñas con discapacidad se sientan integrados, acogidos y aceptados en el jardín infantil, disminuyendo así las opciones de desarrollo pleno, aprendizaje y ejercicio de derechos de todos los párvulos. En palabras de la primera educadora entrevistada “yo creo que hay que preocuparse de los problemas de hiperactividad, de déficit atencional, nadie se preocupa de ellos, están en el aire en el grupo, pasan a ser un problema de la sociedad y tienen derecho a que se preocupen de ellos”¹⁷. Esto ocurre en especial en las salas de actividades donde el número de párvulos es alto

y el personal no encuentra la forma de responder a las diferencias de cada uno, planificando y estableciendo estrategias que respondan a niños/as con necesidades educativas especiales, promoviendo además sus derechos. Tal vez si existieran redes de apoyo sólidas entre diversas instituciones públicas y privadas, e instancias para la reflexión y el aprendizaje mutuo entre profesionales de idénticas y distintas áreas, se lograría mejorar tanto el proceso de aprendizaje como la promoción y ejercicio de derechos de infancia, donde las educadoras pudiesen replicar experiencias exitosas de otros/as profesionales, adecuándolas a sus propios contextos y niños/as.

Junto con el trabajo que se desarrolla en los jardines infantiles, también existe otra arista que en ocasiones se intenta invisibilizar, la cual dice relación con la vulneración de derechos existentes fuera del establecimiento educativo, ya sea por las familias, por algún conocido por el niño/a, o incluso por alguna persona relacionada con el jardín infantil (cuidadores, choferes de transporte escolar, etc.). Las educadoras de párvulos pertenecientes a JUNJI deben garantizar los derechos de los/as niños/as en todo momento, ya que como garantes principales es su obligación, pero tal como sucede entre muchos/as de los/as funcionarios públicos, existe el temor de represalias por parte de los denunciados, lo que los/as motiva a callar la existencia de estas vulneraciones. En el caso de las educadoras, esto es mucho peor y aún más difícil, ya que gran parte de las/os párvulos no hablan y debe reconocerse la transgresión de derechos a partir de gestos, señales físicas, comportamientos anormales en el niño/a, actitudes extrañas por parte de familiares y/o cuidadores, etc., debiendo involucrarse de modo más directo en el tema para poder, como primer paso, asegurar que se está produciendo una vulneración. Luego de esto es posible realizar una denuncia y esperar que la ley ejecute acciones para restablecer los derechos vulnerados de niños/as.

Es muy difícil para las educadoras de párvulos realizar estas denuncias, ya que necesitan indagar entre los familiares y estos no siempre están abiertos al tema, a veces incluso intentan acallararlo, porque están al tanto de que el abuso o vulneración de derechos está siendo cometido por un familiar. En palabras de la segunda entrevistada “quizás sí falta más protección de parte de los que tienen que resguardar, porque en el fondo uno todavía teme hacer denuncias, por ejemplo, frente a un maltrato, un abuso, la mayoría de la gente, familiares, empleados públicos que somos los que estamos dentro de la ley, que tenemos que hacer denuncias, nos cuesta, porque además es difícil que la familia reconozca y asuma que ese niño está siendo abusado”¹⁸. Es en estos casos donde se necesitan redes de apoyo para recibir orientación y fortaleza, que permitan enfrentar este tipo de situaciones complejas de abordar, en forma conjunta. Continuando con el relato de la educadora citada anteriormente: “a mí me pasó con una niñita, que yo nunca supe que era abusada, hasta que alguien lo escuchó, y era abusada por un primo, la niñita tenía 4 y el niño tenía 10, chicos. Yo le cuento a la madre y ella no tenía idea, pero cuando se entera tampoco nada, no le dio la importancia que yo pensé, que iba a hacer algo, iba a tomar medidas, nada. Entonces yo podría haber hecho igual esa denuncia y habría quedado la escoba, pero en el fondo uno se siente desamparada ante una denuncia, ese es el cuento, uno no se siente

apoyada, y ahí queda la escoba porque esos niños siguen siendo abusados, entonces tú estás avalando un maltrato, igual te queda la cosita aquí adentro, como qué hago para que no siga ese niño así”¹⁹. Es en estos casos, como en otros más graves, en los que existe un abuso de poder y vulneración de derechos ejercida por un adulto, donde los funcionarios/as públicos no pueden permitir que su temor aplaque la respuesta y la reivindicación de derechos de niños/as que por sí solos no pueden solucionar su situación. Como garantes principales de derechos existe la obligación, lo deseen o no, de no permitir su vulneración, y en esto se conjuga tanto la obligación con el Estado como la responsabilidad social del rol de garantes de derechos, ya que sin ambos, los funcionarios públicos y especialmente, las educadoras de párvulos, no consiguen ejercer adecuadamente su rol, sino que solamente se limitan a responder frente a lo visible, a las supervisiones, a lo concreto y expuesto frente al resto de forma pública, pero en lo privado y en sus formas de actuar y de percibir los derechos de la infancia se pueden manifestar de modo irreflexivo e irresponsable. El Estado, a su vez, junto con velar por garantizar los derechos de la infancia, debe también desarrollar estrategias de protección efectiva para los funcionarios/as públicos, ya que sin ellas se pone en juego la vida de niños/as, como también la de los/as adultos/as responsables que realizan denuncias buscando frenar la vulneración de menores y la posterior restitución de derechos.

Ejercicio de derechos de niños y niñas: un cambio de visión

El sólo hecho de hablar de ejercicio de derechos de niños y niñas genera en comunidades adultocéntricas rechazo y refutación. Las sociedades cambian progresivamente y, para beneficio de la humanidad, han logrado incorporarse paulatinamente visiones distintas respecto de niños y niñas, modificando poco a poco la perspectiva de infancia objeto a sujeto, como también, se han logrado transformaciones en la educación. Éstas han surgido de manera incipiente y se han afianzado gradualmente en las prácticas pedagógicas de educadoras de párvulos que han comprendido la importancia de un cambio de enfoque, considerando a la infancia como poseedoras de derechos inalienables, los cuales deben encontrar respuesta y ser garantizados.

No todos los niños y niñas están informados sobre la existencia de sus derechos, y mucho menos de que son los adultos/as los responsables de garantizarlos. Según la primera entrevistada: “yo creo que los niños saben que tienen derechos, pero no saben cuáles, entonces quedan en el aire, porque exigen cosas que ni siquiera están estipuladas en las normas. No tienen bien claro cuáles son sus derechos. Pero cuando requieren de algo, lo expresan a través de la palabra”²⁰. Así, queda en evidencia que el trabajo realizado al interior de los jardines infantiles respecto a los derechos de los niños y niñas no ha logrado consolidarse y ser significativo para la mayoría de ellos y ellas. Esto, sumado a que en la sociedad y en sus

familias el desarrollo de un enfoque de derechos también se encuentra ausente en muchos casos, forman un conjunto de factores que inciden en dificultar su establecimiento, así como en contribuir a afianzarlos al interior de los jardines infantiles.

Si se analizan los cuatro derechos básicos presentados en la CDN, derecho a la no discriminación, el interés superior del niño, derecho a la supervivencia y desarrollo, y derecho a ser escuchado²¹ (Muñoz, 2004), es posible encontrar que: el ejercicio del derecho a la no discriminación no se ha conseguido completamente, ya que niños y niñas continúan siendo discriminados por sus diferencias individuales entre otras cosas, como señalaba anteriormente la cita enunciada por las Naciones Unidas, como también la educadora de párvulos entrevistada en primera instancia, sobre niños y niñas con hiperactividad²². Es necesario realizar cambios en la sociedad y al interior del sistema educativo, para que el ejercicio de derechos de la infancia deje de ser un abstracto y se convierta en realidad.

A su vez, el ejercicio del derecho en que se considera el interés superior del niño, se ha transformado en una trampa de compleja solución, debido a que ¿quién es adecuado para definir qué es mejor para un niño o niña, qué aspectos considera, escucha sus voces, evalúa la situación de manera particular? En general, se analizan las situaciones de acuerdo al sentido común, la experiencia en casos similares y la experticia profesional. Sin embargo, estas resoluciones, sean de cualquier orden, encuentran respuestas en el mundo adulto y en el mejor de los casos, niños y niñas son consultados, pero finalmente las decisiones no están en manos infantiles, sino de alguien mayor que decide por ellos. En esto interviene la autonomía progresiva de las/os párvulos, quienes según sus etapas de desarrollo son capaces o no de comprender y decidir en diversos aspectos. Sin embargo, en ocasiones se manipula este concepto con el fin de alcanzar objetivos o desarrollar acciones que no benefician a niños y niñas, ni mucho menos logran encontrarse dentro del concepto de interés superior del niño. Muy pocas personas y educadoras les preguntan a los/as menores por sus intereses, necesidades, miedos, alegrías, etc., sino que se cae en el supuesto de que cierta gestión o elección es mejor para ellos/as, truncando así su capacidad de resolver desde pequeñas cosas (para desarrollar tempranamente su autonomía), hasta que ellos y ellas logren decidir y elegir en mayor medida las mejores opciones en lo que atañe a sus propias vidas. Es aquí donde salen a la luz nuevamente las representaciones sociales de la infancia, que indican que se trata de un grupo social pasivo y receptor, incapaz y dependiente en todos sus ámbitos.

Respecto al ejercicio del derecho de supervivencia y desarrollo, niños y niñas lo ejercen cada vez en mayor medida, sin embargo, es necesario que las educadoras de párvulos promuevan la conciencia de éstos y que sean capaces de conocer sus derechos de supervivencia como: alimentación, abrigo, salud, y sus derechos a desarrollo físico, espiritual, moral y social²³ (Orjuela, Perdices, Plaza y Tovar, 2007). Estos derechos son en mayor medida atendidos en los jardines infantiles JUNJI, y a los que más atención les entregan también las familias y, en consecuencia, las educadoras de párvulos. Pero estos derechos están muy ligados también con las necesidades, pues aún respondiéndolas, no implica que los niños y niñas estén ejerciendo

sus derechos sino hasta ser conscientes de ello y exigirlos. De acuerdo a esto y en palabras de la segunda entrevistada “derecho a educación, se lo damos; derechos a alimentación, lo damos, derecho a que lo pase bien y se divierta, lo damos. Varios de los derechos que están dentro de la CDN, los damos, y el más importante es el derecho a la educación y nosotras aquí le damos el derecho a la educación”²⁴. Con estas palabras la profesional asevera promover estos derechos, pero a pesar de todo, no se difunde entre niños y niñas su calidad de obligatorio y la exigibilidad ante sus familias y educadoras de párvulos, así como sucede con los demás derechos, pues implica responder frente a una obligación poco clara para sus mismos garantes.

Respecto al derecho a ser escuchado, que constituye un factor primordial al momento de tomar decisiones por niños y niñas o que los involucren de manera directa o indirecta, es posible explicitar que las/os párvulos no siempre son consultados e integrados en las decisiones que les afectan a ellos/as, ya que debido al concepto de autonomía progresiva, las personas piensan que una corta edad implica la imposibilidad de opinión o de argumentación respecto a un determinado tema o problema. Si se realiza un trabajo continuo de conversación y opinión, y se cambian las representaciones sociales que se tienen sobre niños y niñas, éstos tienen la posibilidad de desarrollar más tempranamente la capacidad de analizar situaciones y reflexionar en torno a los temas que les competen. Cada niño y niña tiene ritmos particulares para enfrentarse a la realidad y desarrollarse de modo pleno. No es posible que un dato como la edad coarte la perspectiva del mundo adulto hacia la infancia, y mucho menos que la existencia de esta forma de ver a la niñez, influencie y limite a niños y niñas en su desarrollo pleno, sus procesos y el ejercicio de sus derechos.

Conclusiones

La educación, como espacio donde las personas pueden desarrollarse de modo continuo y desplegar todas sus potencialidades, es capaz de ofrecer múltiples alternativas y oportunidades de aprendizaje, lo que en gran medida depende de los profesionales y de sus voluntades.

Los jardines infantiles son observados por algunas personas como un lugar donde permanecen niños y niñas con la finalidad de ser cuidados, donde encuentren espacios lúdicos y de socialización con otros/as de su edad. Para las educadoras de párvulos, esta visión no puede ser compartida en su totalidad, ya que ser niño y niña implica mucho más que realizar actividades entretenidas y compartir con sus semejantes. Si bien son elementos necesarios dentro del desarrollo saludable de cualquier infante, no es adecuado mantener una visión restringida, ya que no sólo se limita la propia visión adulta sobre la infancia, sino que también se cercan las expectativas que los/as niños y niñas tienen la posibilidad de alcanzar. Derecho es una palabra que continuamente se olvida cuando se hace referencia a la infancia, y esto es evidenciado en las prácticas pedagógicas que se desarrollan al interior de los jardines infantiles,

donde si bien se intenta y se responde efectivamente a algunos de sus derechos, no se ha considerado la relevancia que esto tiene para el grupo de niños y para la sociedad, ya que si no se tiene conciencia de que se es garante de ciertos principios normativos, difícilmente puede desarrollarse ese rol. De este modo, no son respondidos todos los derechos de las/os párvulos, ya que existen muchos factores como la falta de tiempo, de estrategias para desarrollarlos, falta de apoyo familiar, etc., que limitan su despliegue únicamente a la realización de actividades en el jardín infantil para promoverlos en ocasiones puntuales, pero que no transforman la realidad que ha tenido lugar desde antaño, pasando desde un enfoque de necesidades a un enfoque de derechos, que traspase todo el quehacer educativo y se transforme en un estilo de vida que permita su realización y ejercicio para todos los niños y niñas, sin diferenciar uno de otro.

Las educadoras de párvulos, como garantes principales de derechos de infancia, presentan interés y disposición frente al tema, pero han escaseado instancias de reflexión y análisis sobre cuándo, cómo y por qué se han abordado los derechos de los niños y niñas (o por qué no), buscando alternativas, estrategias y metodologías que permitan transversalizar las prácticas pedagógicas con este enfoque. Para esto es necesario revisar primeramente las representaciones sociales de infancia, ya que éstas inciden sobre el desempeño del rol como garantes de derechos de infancia y su posterior realización con y entre los niños y niñas.

Sería positivo para desempeñar de manera más adecuada el rol de garante de derechos, que las educadoras de párvulos realizaran una autoevaluación de su quehacer, con el fin de mejorar las debilidades que ellas mismas encuentren en sus prácticas pedagógicas, considerando también las opiniones de sus compañeras de trabajo y principalmente las de los/as niños y niñas respecto a cómo se sienten, qué desean, prefieren, y exigen de las educadoras de párvulos y el grupo adulto.

Los procesos de sistematización son una alternativa real para mejorar los procesos y/o replicar experiencias exitosas en otras unidades educativas, adecuándose a los contextos específicos de cada lugar y personas con quienes se efectuará, trabajando en conjunto con redes de apoyo profesionales para lograr desempeñar convenientemente el rol de garante de derechos de infancia. Es necesario realizar estas reflexiones para lograr develar las percepciones que se tienen sobre niños y niñas y modificarlas, transformando a su vez las prácticas pedagógicas y abriendo espacios para el ejercicio de derechos de las/os párvulos, logrando que éstos los conozcan, exijan y ejerciten en ambientes democráticos, donde se considere a la infancia como un grupo social distinto en sus características, pero con derechos propios que deben ser respetados y garantizados.

Sería interesante, además, extender este artículo a otros campos de investigación como la incidencia de la formación profesional en el desempeño del rol de garantes de derechos de infancia en educadoras de párvulos, de manera que se complementen y enriquezcan aún más los temas planteados respecto a los derechos de niños y niñas.

Referencias bibliográficas

1. Casas, F. (2006). *Infancia y representaciones sociales. Política y sociedad*, vol. 43. Núm. 1:27-42. Recuperado desde:
<http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF> Pág.30
2. Valverde. (2008). *Revista Mad Edición Especial N° 3 Niñez y Políticas Públicas*, Ediciones Mad, en Universidad de Chile. Recuperado desde: http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=cursos&curl=39617 Págs. 113-114
3. *Ibíd.* Pág. 114
4. Muñoz, M. (2004). “Metodología de programas desde un enfoque de derechos. Superando viejos estilos en la programación”. Antigua-Guatemala: *Seminario Internacional Infancia y Drogas*. Recuperado desde: http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/infancia/prograenfoqderec Pág 6.
5. Entrevista N°1 realizada a Educadora de párvulos JUNJI sobre representaciones sociales de infancia.
Entrevista N°2 realizada a Educadora de párvulos JUNJI sobre representaciones sociales de infancia.
Entrevista N°1 realizada a Educadora de párvulos JUNJI sobre representaciones sociales de infancia.
Entrevista N°2 realizada a Educadora de párvulos JUNJI sobre representaciones sociales de infancia.
Entrevista N° 1 a Educadora JUNJI sobre representaciones sociales de infancia.
6. Entrevista N°1 a Educadora JUNJI sobre derechos de infancia.
7. Entrevista N°1 a Educadora JUNJI sobre garantes de derechos de infancia.
8. Entrevista N°2 a Educadora JUNJI sobre garantes de derechos de infancia.
9. Entrevista N°1 a Educadora de párvulos JUNJI, sobre garantes de derechos de infancia.
10. Entrevista N°1 a Educadora de párvulos JUNJI, sobre garantes de derechos de infancia.
11. Sanabria León, J. (2004). “El enfoque de derechos de la niñez, y de la adolescencia en Costa Rica y el papel del patronato nacional de la infancia”. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica. Vol. III*, número 105. Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/153/15310503.pdf> Págs. 25-46
12. Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos del niño. Observación general N° 9. Los derechos de los niños con discapacidad*. Ginebra: Comité de los derechos del niño, 43° período de sesiones. 11 a 29 de Septiembre de 2006. Recuperado desde: http://www.cimacnoticias.com/especiales/amndil/instrumentos_inter/observaciongral9.pdf
13. Entrevista N°1 realizada a Educadora de párvulos JUNJI sobre representaciones sociales de infancia.
14. Entrevista N°2 realizada a Educadora de párvulos sobre Representaciones de infancia.
15. Entrevista N°2 realizada a Educadora de párvulos JUNJI sobre representaciones sociales de infancia.
16. Entrevista N°1 realizada a Educadora de párvulos JUNJI sobre prácticas pedagógicas con enfoque de derechos. (
17. Muñoz, M. (2004). “Metodología de programas desde un enfoque de derechos. Superando viejos estilos en la programación”. Antigua-Guatemala: *Seminario Internacional Infancia y Drogas*. Recuperado desde: http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/infancia/

prograenfoqderech.pdf Pág. 6

18. Naciones Unidas. *Convención sobre los derechos del niño. Observación general N° 9. Los derechos de los niños con discapacidad*. Ginebra: Comité de los derechos del niño, 43° período de sesiones. 11 a 29 de Septiembre de 2006. Recuperado desde: http://www.cimacnoticias.com/especiales/amndi/instrumentos_inter/observaciongral9.pdf Págs. 13 y 14
19. Orjuela, Perdices, Plaza y Tovar. (2007). *Manual de atención para los niños y niñas de mujeres víctimas de violencia de género en el ámbito familiar*. Publicaciones web Save the Children. Recuperado desde: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/157/Manual%20Atencion%20Castellano%20final.pdf> Pág. 19
20. Entrevista N°2 realizada a Educadora de párvulos JUNJI sobre prácticas pedagógicas con enfoque de derechos.

Bibliografía

- Casas (2006). “Infancia y representaciones sociales”. *Política y sociedad*, Vol. 43. N° 1. Recuperado desde: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF> Págs. 27-42.
- Muñoz (2004). “Metodología de programas desde un enfoque de derechos. Superando viejos estilos en la programación”. Antigua-Guatemala: *Seminario Internacional Infancia y Drogas*. Junio de 2004. Recuperado desde: http://www.ministeriodesalud.go.cr/gestores_en_salud/derechos%20humanos/infancia/prograenfoqderech.pdf
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. “Observación general N° 9. Los derechos de los niños con discapacidad”. Ginebra: Comité de los derechos del niño, 43° período de sesiones. 11 a 29 de Septiembre de 2006. Recuperado desde: http://www.cimacnoticias.com/especiales/amndi/instrumentos_inter/observaciongral9.pdf
- Orjuela, Perdices, Plaza y Tovar (2007). *Manual de atención para los niños y niñas de mujeres víctimas de violencia de género en el ámbito familiar*. En Publicaciones web Save The Children. Recuperado desde: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/157/Manual%20Atencion%20Castellano%20final.pdf>
- Sanabria León, J. (2004). “El enfoque de derechos de la niñez, y de la adolescencia en Costa Rica y el papel del patronato nacional de la infancia”. *Revista de Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica. Vol. III*, número 105. Recuperado desde: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/153/15310503.pdf> Págs. 25-46
- Save The Children (2006). *¡Tiempo de Acción!. Poniendo fin a la violencia contra niños y niñas*. Code No.3321, en publicaciones web ACHNU. Recuperado desde: http://www.achnu.cl/?page_id=606
- Valverde, F. (2008). *Revista Mad*, Edición Especial N° 3, “Niñez y Políticas Públicas”. Ediciones Mad, Universidad de Chile. Recuperado desde: http://www.uchile.cl/uchile.portal?_nfpb=true&_pageLabel=cursos&url=39617

Consideraciones de la niñez presentes en el diagnóstico y tratamiento del Trastorno de Déficit Atencional / Hiperactividad en las políticas públicas desde una perspectiva de derechos

Pamela Padilla

Psicóloga educacional e infanto juvenil

El presente artículo trata sobre la relación existente entre el Trastorno de Déficit Atencional/Hiperactividad y el enfoque de derechos. Se analizan las políticas de educación y salud que establecen normas para tratar esta problemática, observando si se cumplen los principios de interés superior y derecho a ser escuchado, establecidos en la Convención Internacional de Derechos del Niño. Se observa que éstos no se cumplen, ya que el/la niño/a es considerado como un objeto a normalizar, y que aún persiste la representación de la niñez como algo incompleto, no existiendo participación en estos procesos, dificultando el establecimiento del enfoque y cultura de derechos.

EL PRESENTE ARTÍCULO TRATA acerca de la relación que existe entre el llamado Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDA-H) y el enfoque de derechos.

Debido a que las políticas deben incluir el enfoque de derecho, al adscribir a la Convención de los Derechos del Niño (CDN) y la Declaración de los Derechos Humanos, es posible analizar el avance que ha tenido este proceso en lo que respecta a la niñez.

En este sentido, llama la atención que entre las políticas públicas relacionadas de alguna manera con la niñez, sobresalgan los programas sectoriales de salud y educación. En ambas se encuentra presente el TDA-H, en cuanto establecen criterios procedimentales para su detección y tratamiento. Se toma como ejemplo este trastorno, ya que presenta el mayor diagnóstico en salud mental infanto juvenil en edad escolar, constituyendo una de las prioridades de la política de salud mental.

El hecho que sea el trastorno más común en niños/as en edad escolar, se debe a que un gran porcentaje de las detecciones y demandas de atención de esta problemática provienen del sistema educacional, constituyendo además un problema muy presente en la actualidad, ya que quienes presentarían el trastorno no se adaptan y/o interrumpen este sistema, lo cual ha conllevado últimamente a un sobrediagnóstico del trastorno por parte de la escuela.

Debido a lo anterior, se analiza desde el enfoque de derechos la política de Educación Especial del Ministerio de Educación (MINEDUC), que hace alusión al TDA-H como una ne-

cesidad educativa especial de carácter transitorio, y tomando como base el Decreto 170, que fija normas para la subvención de niños/as con necesidades educativas especiales transitorias. A la vez, se analizarán las políticas de salud mental infanto juvenil del Ministerio de Salud (MINSAL), tomando como ejemplo las normas técnicas para el diagnóstico y tratamiento de los trastornos hiperkinéticos en la atención primaria.

Para este análisis, se seleccionan particularmente dos principios de la CDN que no estarían presentes en estas políticas, ya que tienen relación con la participación activa de los/as niños/as en sus procesos. De esta forma, se establece la siguiente pregunta: ¿están presentes los principios de la CDN, interés superior del niño y el derecho a ser escuchado en los procesos de diagnóstico y tratamiento del Déficit por Hiperactividad/Atención establecidos por las políticas públicas de salud y educación vigentes?

Una vez analizado de qué forma se presentan u omiten estos principios en las políticas mencionadas, se verán los mecanismos que están operando sobre el/la niño/a y/o sobre la sociedad, así como las representaciones sociales subyacentes en este proceso, que impiden o facilitan el establecimiento del enfoque de derechos, y por ende, de la construcción de una cultura integral de éstos, pretendidos por la CDN.

I

CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, DOCTRINA DE LA PROTECCIÓN INTEGRAL Y POLÍTICAS HACIA LA NIÑEZ

A principios de los 90, la pronta ratificación en Chile de la CDN aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que el año previo generó en el país, tal como en el grueso del continente americano, “un proceso de profunda revisión de la forma en que jurídica e institucionalmente nuestra sociedad se relacionaba con sus niños”¹ (Corporación Opción, 2005).

Al revisar la relación entre los niños, la infancia, el Estado y el Derecho en Chile, se pueden establecer diferentes períodos generales. De esta manera, a principios de los '90 predominaba en Chile la doctrina de la situación irregular, período iniciado en 1928 con la promulgación de la Ley de Menores. Como lo señala Mary Beloff (2004), en esta doctrina el niño se considera como un problema, por lo que debe existir tanto un control como una protección de la infancia. Los menores son considerados como objetos que necesitan amparo, seres incompletos e incapaces que requieren un abordaje especial. Es evidente que esta concepción se construye a partir de una definición negativa de estos actores sociales, basada en lo que no saben, no tienen o no son capaces.

En 1990, Chile ratifica la CDN a través del Decreto Supremo N°830 del Ministerio de Relaciones Exteriores. Este nuevo instrumento pasó a coexistir con la Ley de Menores y con el

conjunto de instituciones y prácticas propias de la fase previa. De esta manera, como lo señala la Corporación Opción (2005), “se ponía en el orden del día nuestra legislación interna a los requerimientos de la CDN y la doctrina de ella desprendida, llamada de la protección integral, en el que se establece una visión integral de los/as niños, considerándose sujetos de derecho”².

Si bien esta norma tiene varias coincidencias con regulaciones internas e internacionales previas, en el momento en que se ratificó fue posible detectar también contradicciones severas entre su contenido y el estado de la relación Estado/Infancia en Chile, en la que sobresalía la doctrina de la situación irregular. Esta situación obligó al Estado a un cambio legislativo y cultural. Esta obligatoriedad está dada también porque “cuando un país ratifica un instrumento de Derechos Humanos, se convierte en responsable por todos estos derechos ante todos sus ciudadanos, incluyéndose a los niños y las niñas, y ante la comunidad internacional”³ (Save the Children, 2005).

Considerando el compromiso que asume el Estado al ratificar la CDN, se desarrollan esfuerzos para establecer políticas a favor de la infancia. Un ejemplo es la “Política Nacional y Plan de Acción Integrado a favor de la Infancia y la Adolescencia, 2001-2010”. El Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN) señala el año 2001 que ésta pretende ser un marco orientador y ordenador de todas y cada una de las acciones que el gobierno realice a favor de la infancia y la adolescencia, de manera de reconocer las necesidades básicas de los niños como derechos y de establecer las responsabilidades que tiene la sociedad en su conjunto para que sean respetados.

Esta Política se inspira en los principios de la CDN, abarcando todas las áreas que afectan la vida de los/as niños/as. “Su operacionalización se produce a través de la implementación del Plan de Acción Integrado 2001 – 2010, el que considera en sus estrategias de acción todas las orientaciones y contenidos que establece la Política”⁴ (MIDEPLAN, 2001). En este contexto, como lo señala Ana Farías (2002), el entonces Presidente Lagos, enmarcó la iniciativa en el proceso de transformación de la concepción de la infancia y de la relación de ésta con el resto de los actores de la sociedad, definiendo el cambio como un avance desde las políticas asistenciales y compensatorias hacia una política que reconoce los derechos de los niños como obligaciones para el Estado, familias y sociedad.

Con el tiempo se produjo una transición de paradigmas, en el que frente al antiguo predominio del paradigma tutelar, “va surgiendo un modelo nuevo, rupturista de las relaciones de una parte de la infancia (los menores) con las instituciones, y de toda la infancia con el mundo de los adultos”⁵ (Corporación Opción, 2005).

Sin embargo, pese al surgimiento de este nuevo paradigma, la misma Corporación Opción señala que persiste la tendencia de la legislación chilena al híbrido, más que al cambio radical o a la aplicación pura de un modelo. Esta tendencia está dada, por una parte, en el nivel de las imágenes de infancia, en donde el enfoque de los derechos del niño ha logrado situarse discursivamente en una posición hegemónica, pero conviviendo con las lecturas más conservadoras o neutras de tales derechos. De esta manera, esta hegemonía de los derechos no ha logrado

plasmarse en las leyes, tal vez por causas más profundas, ligadas al valor que en la realidad se da a los instrumentos internacionales de Derechos Humanos en la práctica jurídica. No obstante, en la institucionalidad que desde el Estado y sectores privados atiende a la tradicional infancia irregular, el impacto de la CDN ha sido bastante profundo.

Principios de la Convención de los Derechos del Niño

Según los fines de este artículo, antes mencionados, se toman dos de los principios de la CDN para realizar un posterior análisis.

- El interés superior del niño (artículo 3)

“En todas las medidas concernientes a los niños y las niñas que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial que se atenderá será el interés superior del niño/a”⁶ (Save the Children, 2005).

Este principio abarca toda toma de decisiones que afecten a los niños y las niñas, incluyendo la movilización y asignación de recursos. “Ni el interés de los padres, ni el del Estado, puede ser considerado en adelante el único interés relevante para la satisfacción de los derechos de la infancia: ellos tienen derecho a que su interés se considere prioritariamente en el diseño de las políticas, en su ejecución, en los mecanismos de asignación de recursos y de resolución de conflictos”⁷ (Miguel Cillero, *s/f a*). De esta manera, es primordial que los que tomen decisiones tengan en cuenta las opiniones del niño y la niña cuando determinen lo que pueda ser el interés superior para él y ella.

- El derecho a ser escuchado (artículo 12)

“Los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez”⁸ (Save the Children, 2005).

Los niños y las niñas tienen el derecho a ser escuchados en todas las decisiones que los afecten, y el artículo 12 deposita sobre los gobiernos la obligación de garantizar que se procuren y consideren los puntos de vista de ellos, reconociéndolos como agentes sociales, tanto en relación con su propio desarrollo como con el de la sociedad⁹ (Save the Children, 2005).

Enfoque de derecho, sujeto y garantes de derechos

Francis Valverde (2004) señala que el enfoque de derechos nace hacia finales de los 90 como una propuesta de lectura de la realidad que se fundamenta en el vínculo existente entre la CDN y la Declaración Universal de Derechos Humanos, estableciendo como esencial el hecho de que ambos documentos establecen que los niños, las niñas y los jóvenes son poseedores de Derechos Humanos.

Este enfoque considera que para toda persona la plena realización de sus Derechos Humanos es el objetivo final del desarrollo, y que la aplicación de estos principios constituye una buena práctica para lograr un cambio duradero.

Valverde señala, además, que el enfoque de derechos surge como respuesta a una perspectiva desde las necesidades, prevalente hasta el momento en las políticas públicas y en las formas de intervención de las distintas instituciones que trabajan con niñas y niños. Esto plantea un cambio al enfoque asistencial anterior, en el cual el Estado no tiene responsabilidad ni obligación legal para brindar protección y ayuda a todas las personas. El Estado y el resto de los cuerpos administrativos tienen básicamente un rol de asistencia.

Por otra parte, Miguel Cillero (s/f) plantea que el enfoque de derecho constituye una nueva concepción de sujeto, en este caso una nueva concepción de niño y de su relación con la familia, la sociedad y el Estado, basada en el reconocimiento expreso de él como sujeto de derecho, en el que se le considera y define según sus atributos y sus derechos ante el Estado, la familia y la sociedad.

Dentro del mismo enfoque, se establece que a las instituciones que tienen obligaciones y responsabilidades relacionadas con la realización de un derecho, se las titula garantes del cumplimiento de los derechos: “El Estado, a través del gobierno del país, es el principal responsable de que esos derechos se respeten, protejan y se cumplan plenamente; pero, esta responsabilidad alcanza a todos los poderes del Estado, sean regionales o locales, y a todos los elementos de la sociedad, desde el nivel de las instituciones internacionales, pasando por las organizaciones sociales, instituciones y centros de estudio, hasta los individuos en la familia y en la comunidad”¹⁰ (Save the Children, 2005).

II

POLÍTICA REFERENTE A LA SALUD MENTAL

En primer lugar, respecto a las políticas sectoriales, se analiza la de salud. Marianella Abarzúa y Marta González (2007), señalan que a partir del año 1990 comenzó a gestarse un enérgico trabajo por parte del Estado en torno a instituir como problemática estatal la

salud mental, debido a la carga social que generan los problemas de ese tipo en cuanto a su prevalencia y al deterioro de la calidad de vida de las personas. Se crearon diversos programas, manuales, acciones, etc., lo cual concluyó en la elaboración de una política y un plan de acción en torno a la salud mental, plasmada en el Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría, elaborado el 2001 por el MINSAL.

Este plan aspira a convertirse en el marco regulatorio, tanto para las entidades públicas como privadas, de las acciones en el área de la salud mental durante el decenio 2000-2010. El MINSAL señala el año 2000 que el programa, en tanto marco regulatorio, es una respuesta a todas las necesidades que tiene la población en salud mental, por lo tanto no existen problemas, enfermedades ni grupos o personas excluidas de la atención. Sin embargo, para cada etapa del desarrollo de sus acciones, tanto de promoción y prevención como de recuperación y rehabilitación, se definen énfasis estratégicos o prioridades sobre la base de criterios como la magnitud del problema, su epidemiología, su impacto social, su costo económico, la eficacia de las intervenciones posibles y la disponibilidad real de recursos humanos con las capacidades necesarias para realizarlos.

De esta manera, para este periodo, las prioridades programáticas establecidas por el MINSAL son:

- Promoción de salud mental y prevención de riesgos
- Trastornos mentales asociados a la violencia: maltrato infantil, violencia intrafamiliar y represión política 1973-1990
- Trastornos de hiperactividad / de la atención en niños y adolescentes en edad escolar
- Depresión
- Trastornos psiquiátricos severos, esquizofrenia
- Alzheimer y otras demencias
- Abuso y dependencia a alcohol y drogas

Como se observa, existen dos problemáticas dentro de las prioridades del programa que tienen relación con la infancia: uno referente al maltrato infantil y el otro, el TDA-H en niños/as y adolescentes, el más diagnosticado en edad escolar. En el caso del segundo, el hecho que se sitúe la problemática en la época estudiantil infantil tiene relación con que, como se verá posteriormente, el problema surge y es detectado principalmente cuando el/la niño/a ingresa al sistema escolar y a través del mismo se genera la demanda de atención. Esto implica que el TDA-H constituye, aparte de un problema de salud mental, una problemática que atenta recurrentemente en el sistema escolar. En consecuencia, cabe observar su presencia en las políticas de educación.

Política referente a la educación

A comienzos de los años 90, momentos del retorno de la democracia, el país se encontraba con una profunda desigualdad y un alto índice de pobreza, la que alcanzaba al 38% de la población. De esta manera, “la política de los años 90 plantea una nueva forma de enfocar el tema de la pobreza. Hay una reafirmación del papel del Estado con una función social activa, que busca la relación entre crecimiento económico y desarrollo social, en pro del logro de la equidad”¹¹ (Judith Nacaratte, Nicolás Rivero y Romina Ubilla, 2006).

Siguiendo lo anterior, a partir de los años 90 Chile inicia el proceso de reforma educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad. Con este objetivo, se emprenden diversas acciones para modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas, jóvenes y adultos del país.

Paralelo a este proceso, el Estado desarrolló un compromiso con las personas con discapacidad, que se materializó en 1994 con la promulgación de la Ley N° 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad. Dentro de esta ley, se establece un mandato al MINEDUC a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación N° 1/98). De esta manera, en el mismo período se van realizando acciones “para promover la atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema educativo regular, apoyando con recursos financieros y humanos a las comunidades educativas para que los estudiantes reciban los apoyos profesionales, técnicos y materiales necesarios, ya sea de forma temporal o permanente, y así asegurar su acceso, progreso y permanencia en el sistema escolar”¹² (MINEDUC, 2005).

Todo lo anterior confluye en el establecimiento el año 2005 de la Política de Educación Especial, la cual constituye una nueva etapa en la reforma educacional, un nuevo impulso para que efectivamente los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad el derecho a la educación. El objetivo general de esta política es: “Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo”¹³. Esto implica necesariamente un cambio social y cultural y una decisión política, que reconoce y acepta que somos una sociedad diversa, lo cual debe expresarse en el ámbito de la educación (MINEDUC, 2005).

Dentro de las acciones que establece esta política se destacan: la adaptación del currículo, recursos humanos y materiales. La primera de estas medidas se requiere en muchos casos para facilitar el progreso del/la alumno/a en función de sus posibilidades, y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas. Otro de los desafíos es informar y orientar a las familias para que éstas colaboren en los procesos educativos de sus hijos, y sean un recurso permanente en la definición, gestión y apoyo para el control y fiscalización social del proceso y del proyecto educativo de los establecimientos.

Otra de las acciones propuestas es mejorar la formación inicial docente, para orientarlo a este ámbito. Además, el año 2009 se crea la subvención para las necesidades educativas especiales de carácter transitorio, mediante el Decreto 170, que fija normas para determinar a los/as alumnos/as que serán beneficiarios de esta subvención. En él se establece que las necesidades educativas especiales de carácter transitorio: “son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar, a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticado por un profesional competente, y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización”¹⁴ (MINEDUC, 2009b).

Dentro de las necesidades educativas especiales de carácter transitorio que poseen los/as alumnos/as y que son beneficiarios de la subvención, se consideran en este Decreto: los Trastornos Específicos del Aprendizaje, los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), el Trastorno de Déficit Atencional con o sin Hiperactividad (TDA / TDA-H) y el rendimiento en pruebas de Coeficiente Intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Como se observa, nuevamente se encuentra el TDA-H, esta vez considerado un trastorno que constituye una necesidad educativa especial transitoria, por lo tanto se trata de un problema que suscita obstáculos en el proceso de aprendizaje de los/as niños/as, y a la escuela, la cual requiere un esfuerzo especial a fin de establecer las condiciones para que puedan superar sus dificultades. De la misma forma, existe una normativa específica para diagnosticarlo y tratarlo, lo que se verá más adelante.

III

TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON O SIN HIPERACTIVIDAD (TDA / TDA-H). DESCRIPCIÓN

El TDA, Trastorno Hiperactivo o Síndrome de Déficit Atencional, “es un trastorno de inicio temprano que surge en los primeros 7 años de la niñez y se caracteriza por un comportamiento generalizado que presenta dificultades de atención (inatención o desatención), impulsividad y en algunos casos, hiperactividad”¹⁵ (MINEDUC, 2009a). Este comportamiento se da en más de un contexto o situación (hogar, escuela u otro) y afecta a los niños y niñas en sus relaciones con su entorno familiar, social y educativo, evidenciándose con mayor claridad cuando inician su experiencia educativa formal: la incorporación al establecimiento escolar.

El MINSAL señaló el año 1998 que este trastorno constituye el principal motivo de consulta en los servicios de neurología, psiquiatría y salud mental infantil, así como también

es el motivo de consulta de salud mental más frecuente en los establecimientos de atención primaria para la población menor de 15 años.

El TDA tiene su origen en factores ligados al desarrollo del sistema nervioso (neurobiológicos). “Estos factores neurobiológicos pueden estar determinados por la herencia y/o por dificultades durante el embarazo y/o el nacimiento. Otros factores como la alimentación, la ingesta de aditivos químicos, la contaminación por plomo o el estrés no constituyen causas del trastorno, aunque pueden influir en su aparición”¹⁶ (MINEDUC, 2009a).

De esta manera, el MINSAL señaló el año 1998 que el trastorno es determinado genéticamente, con manifestaciones conductuales fuertemente influidas por el ambiente. Tan importante como la base biológica es la influencia de factores psicosociales del ambiente familiar y escolar del niño, los que pueden ser determinantes para la expresión sintomatológica, para la mantención del problema y para el desarrollo de trastornos reactivos.

Se han identificado numerosos aspectos psicosociales, incluyendo disfunción familiar, status socioeconómico bajo y privación ambiental, violencia, estrés y depresión. Entonces, “si bien los factores psicosociales y familiares no constituyen causas de origen del trastorno, se ha demostrado que son factores determinantes para su desarrollo y manifestación, lo que influye en las posibilidades que tendrá el niño o la niña de integrarse al proceso educativo y lograr los aprendizajes deseados”¹⁷ (MINEDUC, 2009a).

El MINSAL señaló el 2009 que la prevalencia del trastorno a nivel nacional es de un 6,2% con una relación hombres mujeres de 4:1. Los niños con trastorno hiperactivo/de la atención, que no reciben tratamiento oportuno tienen mayores probabilidades de sufrir accidentes, de fracaso y deserción escolar, de presentar alteraciones emocionales y de comportamiento. Este trastorno suele generar disfuncionalidad a nivel de la familia, y los niños que lo presentan sufren con mayor frecuencia maltrato físico y psicológico.

Otra visión del Trastorno de Déficit Atencional / Hiperactividad

Existen visiones, a partir de otros enfoques teóricos que difieren en la concepción del trastorno establecidas por las normativas presentes en las políticas. Estas miradas si bien son diversas, se destacan en su mayoría por provenir del enfoque psicoanalítico y/o además, por ser bastante críticas con lo que tradicionalmente se conoce como diagnóstico de los trastornos mentales.

Un ejemplo de esto lo plantea Beatriz Janin (2007), quien señala que una de las dificultades que se tiene en la actualidad para la comprensión de la psicopatología infantil, es la invasión de diagnósticos que no son más que un conjunto de enunciados descriptivos, que se terminan transformando en enunciados identificatorios. Estos diagnósticos llevan a que un niño sea catalogado por los síntomas que presenta, perdiendo así su identidad.

El mejor ejemplo en estos casos lo constituye justamente el TDA, título con el que son catalogados niños/as que presentan diferentes características. La autora plantea que existe un abuso en la catalogación del trastorno en niños/as que poseen diversas características, pero que en este caso sólo tienen en común presentar dificultades en su adaptación a la situación escolar.

De la misma manera, Janin (2007) plantea que los diagnósticos son relativos, ya que lo que aparece como patológico en un/a niño/a en una época sería, quizás, considerado como normal en otra. A la vez, los diagnósticos son descriptivos, pero el abuso en la catalogación de los/as niños/as con éstos los convierte en categorías explicativas y hasta constitutivas de la identidad.

En este sentido, el MINEDUC (2009a) señala que, si bien reconoce una causa biológica en este trastorno, a las dificultades atencionales del niño o niña, “se suma una imagen personal deteriorada por repetidas experiencias de fracaso, desmotivación por el aprendizaje, ‘lagunas’ importantes en los conocimientos y mala disposición a resolver los conflictos de manera armónica”, lo que va afectando su autoestima¹⁸.

Otra visión planteada por Janin, por ejemplo, señala que en el caso de la hiperactividad los/as niños/as se mueven sin rumbo porque necesitan demostrar y sentir que están vivos, o tratan de hacer activo algo sufrido pasivamente y fracasan, o intentan despertar a adultos deprimidos, o bien son reflejo del desborde que viven en su propio contexto.

Otros estudios, como el de Manuela García y Margarita Ibáñez (2007), han sugerido que el TDA / TDA-H podría darse en el contexto de un vínculo inseguro. Para eso, se exploraron las representaciones internas del vínculo en niños/as con diagnóstico de TDA-H y en sus madres, mediante la aplicación de pruebas de evaluación. Como resultado, se observa que tanto los niños/as afectados por el trastorno, como sus madres, presentan un porcentaje mayor de representaciones vinculares inseguras que lo esperable en el resto de la población. Estas representaciones vinculares inseguras estarían caracterizadas por un patrón de tipo ambivalente y desorganizado en los niños, y un patrón ansioso-preocupado en las madres.

IV

ANÁLISIS

¿Están presentes los principios de la CDN, interés superior del niño y el derecho a ser escuchado, en los procesos de diagnóstico y tratamiento del Déficit por Hiperactividad/Atención establecidos por las políticas públicas de salud y educación vigentes?

Para responder esta pregunta y como parte de un análisis más amplio, se observa a continuación el Decreto 170 de MINEDUC, que establece normas para la subvención de

niños/as con necesidades educativas especiales de carácter transitorio, así como las normas técnicas para el diagnóstico y tratamiento de los trastornos hiperkinéticos en la atención primaria del MINSAL.

En cuanto al diagnóstico del TDA / TDA-H, la mayoría se establece en el sistema escolar, ya que es ahí donde surge principalmente la demanda cuando los/as niños/as presentan problemas de adaptación escolar. En ese sentido, el Decreto 170 establece lo siguiente:

Artículo 41: El diagnóstico del TDA deberá considerar la clasificación de la Organización Mundial de la Salud CIE 10 y las orientaciones del Ministerio de Salud, sin perjuicio de que para efectos clínicos se utilice complementariamente la clasificación DSM IV-R de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría.

Artículo 42: Los y las estudiantes con diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional y que además presentan co-morbilidades con otros trastornos (trastornos disociales, afectivos, de las emociones, etc.), también serán considerados beneficiarios de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio.

Como se observa, se establece que el diagnóstico debe realizarse con instrumentos validados por la comunidad científica como el CIE 10 y el DSM IV, y no se aceptan visiones de otros enfoques teóricos (como los vistos anteriormente).

Artículo 43: Será considerado criterio de exclusión para diagnosticar TDA, si las dificultades presentadas son secundarias, es decir, derivan de otras circunstancias que no son propias del Trastorno.

Como se mencionó anteriormente, no existen criterios únicos sobre la causa del trastorno (si es genético, ambiental, o relacional), sin embargo, aún con esa ambigüedad, en estas políticas se estipula que los criterios a utilizar en el diagnóstico son los expresados en el CIE 10 y DSM IV, por lo tanto, según esta perspectiva, es difícil establecer si las dificultades presentadas efectivamente son secundarias o no.

Artículo 44: El estudiante que presenta TDA / TDA-H recibirá la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio, para los efectos de este reglamento, a partir de los 6 años en adelante, cuando la evaluación diagnóstica multiprofesional confirme la presencia del trastorno y éste afecte significativamente el aprendizaje escolar y/o la participación del o la estudiante en la escuela.

Aún no existiendo criterios claros y únicos en cuanto a causas del trastorno, la normativa es tajante en señalar que serán beneficiados por la subvención los/as niños/as a partir de los 6 años, coincidiendo con el inicio de la etapa escolar, es decir, el trastorno es propio de esta etapa. A la vez, el diagnóstico lo debe confirmar un equipo multiprofesional que debe seguir la visión presente en la normativa, por lo tanto, aparte de una mirada más amplia, no es más específica.

Artículo 45: La evaluación diagnóstica debe considerar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral.

La detección y derivación por parte de la escuela debe considerar lo siguiente:

- Anamnesis
- Observación directa del comportamiento y funcionamiento social del o la estudiante en el aula y fuera de ella, al menos por un semestre, a cargo del Profesor de aula y/o Profesor/a de educación especial.
- Esta observación pretende poseer la objetividad del rigor científico (propia de la ciencia positivista), pero (opinión personal) no se puede ser objetivo al observar el comportamiento de otro/a. Por otro lado, el/la niño/a pasa a ser un objeto de observación, en un sentido literal, y al no poder participar opinando, ni ser escuchado, se le examina, pero no se le escucha; queda invisibilizado como participante.
- Evaluación pedagógica realizada por el profesor/a de aula.
- Entrevista a la familia o apoderado del o la estudiante, o del estudiante adulto.
- Como se observa, la entrevista sólo se hace directamente al estudiante cuando éste es adulto, mientras que siendo niño/a no tiene derecho a ser escuchado, ni se considera lo que él/ella quiere para sí mismo/a. Si bien se considera un avance que esta visión integre factores ambientales y la opinión de los sujetos que interactúan con el/la niño/a, lo cual da cuenta de una mirada más amplia a la hora del proceso de diagnóstico, se aprecia que al niño/a se le observa pero no se le ve en cuanto a sujeto pleno de derechos, no se le escucha, realizando un proceso para él/ella pero sin su participación, sin el sujeto efectivamente.
- Revisión de antecedentes escolares.
- Revisión de evaluaciones previas de otros especialistas, si existieran.
- Elaboración de informe de derivación a especialista, cuando corresponda, adjuntando datos relevantes del o la estudiante y su contexto familiar, escolar y comunitario.
- Nuevamente se presenta la idea de observar al/la niño/a descomponiéndolo en varios aspectos a estudiar. Si bien esto podría considerarse una visión integral del sujeto, aún así, al sólo ser observado y no oído, al no poder ejercer su postura en aspectos que le competen, no se le está considerando como un sujeto pleno de derechos.
- Aplicación de pruebas en base a criterios como el Test de Conners. Las escuelas que cuentan con el “Programa Habilidades para la Vida” pueden aplicar el cuestionario TOCCA-RR para profesores, y el cuestionario PSC para padres.

Los cuestionarios nombrados no poseen la validez científica de la que tanto presumen estas normativas, ya que realizan preguntas demasiado subjetivas (desde el punto de vista del profesor) y vagas (Ej.: tiene excesiva inquietud motora) acerca de algo que pretende ser objetivado, como el comportamiento humano, por lo que estos cuestionarios, aparte de entregar luces desde una visión amplia del comportamiento, no logran establecer un diagnóstico objetivo de un supuesto trastorno del que ni siquiera se tiene certeza de sus causas. Por esto, cabe la duda de por qué se establece un diagnóstico a partir de la escuela, en base a instrumentos que consideran sólo la visión del adulto. Al parecer, al rigor científico sólo le basta esto, un consenso que resulta ser bastante limitado y sesgado, y no los enfoques que pretenden ser más amplios y críticos. Más aún, menos le interesa la opinión del/la niño/a afectado por estas normativas.

“La evaluación diagnóstica integral debe considerar la evaluación médica, psicopedagógica y la información proporcionada por el contexto escolar y familiar, recogida en el proceso de detección.

La evaluación psicopedagógica debe comprender: evaluación psicopedagógica que aporte información relevante referida al estudiante, al contexto escolar y familiar; determinación del grado de severidad del trastorno y de cómo éste afecta en el aprendizaje, en las relaciones sociales, en el hogar y en la escuela u otro lugar, y la determinación de las necesidades educativas especiales asociadas al trastorno y apoyos requeridos por el estudiante”.

La interdisciplinariedad sigue la misma lógica que el procedimiento de diagnóstico psicológico antes observado.

“La evaluación médica debe comprender: examen de salud y revisión de la historia médica del o la estudiante, en el cual se descarten problemas de audición y visión; evaluación médica de los síntomas específicos del TDA, de comorbilidad, cumplimiento o no de los criterios diagnósticos del CIE/DSM y la realización del diagnóstico diferencial, considerando los antecedentes médicos, escolares y familiares”.

En cuanto a lo establecido por las prestaciones de salud, para niños, niñas y adolescentes con TDA / TDA-H, en la atención primaria de salud se establece que los menores acceden al ser llevados por familiares o tutores a control, consulta de morbilidad u otro y otros niños/as son referidos por el sistema escolar.

Una vez que ingresa al sistema, se realiza un diagnóstico médico y psicosocial, psicoeducación al niño/a y su familia, prescripción farmacológica (Metilfenidato, Pemolina y Anfetamina) e intervenciones psicosociales. También, como intervención comunitaria, se trabaja con centros escolares y pre escolares que refieren niños, en la promoción y apoyo de la modificación de factores psicosociales.

En este aspecto se destaca la utilización de la psicoeducación y de fármacos. Ambos elementos, si bien son de distinta naturaleza, se utilizan con el fin de lograr, o enseñar a lograr al/la niño/a, un control sobre su propia conducta inquieta, que resulta ser disfuncional en el sistema escolar.

En cuanto a la atención especializada de niñas, niños y adolescentes con TDA / TDA-H, se accede por lo general mediante interconsultas desde la atención primaria. A este tipo de atención se le agrega más especialización, como por ejemplo, la atención psiquiátrica y la emisión de un informe al profesor del/la niño/a en ésta. Se agrega en las prestaciones la psicoterapia grupal para niños/as con TDA / TDA-H, con el fin de adquirir destrezas sociales, autocontrol y desarrollar autoestima; y la intervención especializada para los familiares de estos niños/as, con el fin de desarrollar habilidades para el apoyo y la relación positiva con ellos/as, en el que se incluyen psicoeducación, apoyo emocional y entrenamiento de habilidades.

Estas intervenciones, aunque más especializadas, siguen la misma lógica que las nombradas anteriormente, al buscar el control de la conducta del/la niño/a ya sea a través de intervenciones especiales para ellos/as, o para los adultos cuidadores, los cuales deben adquirir destrezas para saber lidiar con estos problemas infantiles. Se observa que, si bien se considera la visión y participación del adulto, es solo para que controle al niño, quien es el que posee el problema. Nuevamente, aun existiendo visiones que establecen que el trastorno se produce a niveles relacionales, y se cuestiona el origen genético de éste, la normativa insiste en que es de origen biológico, situado en el/la niño/a, y esto es lo que los adultos deben aprender a controlar, pero en ningún momento se considera la visión del infante en este sentido. Se considera al/la niño/a, pero no se le ve, no se le escucha; es una intervención para él/ella, pero sin su participación.

Como se observa, los dos principios de la CDN tomados para este análisis no se cumplen en las normativas presentadas, por lo tanto no se puede afirmar que estas políticas poseen un enfoque de derecho en el que el/la niño/a en este caso, sea un sujeto en ejercicio de derechos, y las escuelas o centros de salud, garantes en tanto hagan cumplir estos principios. A la vez, se observa que existe una única visión, limitada y cientificista, de observar a los/as niños/as, descomponiéndolos en partes y buscando en ellos/as mismos/as las causalidades de sus propios problemas. Paradójicamente no se les escucha, al no preguntársele opinión, ni se les entregan espacios de participación, sólo se les considera para ser observados. No poseen opinión, pero sí se saben las causas de sus problemas, por lo que deben controlarse y ser controlados.

Siguiendo esta línea, el/la niño/a es tratado por las políticas públicas analizadas como un objeto que puede ser observado por partes, y debe ser controlado en la medida que logre adaptarse al sistema escolar, para así evitar las nefastas consecuencias psicosociales asignadas a quien padece estos problemas. De esta manera, cabe preguntarse qué mecanismos de poder están operando sobre el/la niño/a, o en extensión sobre la sociedad, y cuáles son las representaciones de la infancia subyacentes en este proceso que impiden el ejercicio de una real ciudadanía para ellos/as.

Para responder a esto, la autora Eugenia Bianchi (2010) hace una reflexión tomando en cuenta la obra de Foucault. Bianchi plantea cómo los diversos discursos de la salud contribuyen, a través del diagnóstico y del tratamiento, a configurar aquello que es considerado enfermedad y normalidad, y los efectos de poder que ocasionan estas configuraciones en quienes recaen.

Foucault analiza los procesos de medicalización de la sociedad como una de las múltiples estrategias de normalización de los cuerpos, en las que la infancia cumple un papel de suma trascendencia. Ahora bien, aunque importante, Ana Farías (2002) señala que esto no sólo se aprecia en la educación o salud, sino que obedece a una tradición más amplia. Desde hace un siglo aproximadamente, se estipula la observación y el diagnóstico como elementos indispensables para el estudio integral del sujeto niño/a a normalizar.

Ahora bien, Foucault (Bianchi, 2010) en sus trabajos enfatiza la necesidad de reflexionar acerca del poder y del saber como dos dimensiones articuladas, entendiendo el discurso médico como discurso de verdad, así como el de instituciones no sólo de tipo estatal, sino que también estructuras como el sistema escolar, la psiquiatría o la justicia, poniendo de relieve la violencia política que ejercen en tanto mecanismos de normalización.

Bianchi menciona que el saber se convierte en poder, y la verdad de nuestras sociedades es aquella que adquiere la forma del discurso científico y de las instituciones que la elaboran. Está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y mantienen. Ahora bien, el poder es entendido como el ejercicio estratégico de múltiples relaciones de fuerzas, las que no actúan de modo meramente represivo y destructivo, sino que contribuyen a la conformación de subjetividades particulares. También supone considerar que entre el poder y el saber existe una fuerte imbricación.

La autora (siguiendo a Foucault) plantea que en el poder se cruzan varios elementos. De esta forma, al hablar del TDA / TDA-H, no sólo se recurre al discurso de la salud, por ejemplo, sino que se suma, como lo señala Graciela Batallán (2004), la intervención de al menos dos dispositivos que tienen una presencia importante en la problemática: la escuela y la familia, a las que es necesario atender para contribuir al análisis de las relaciones de fuerza que se ponen en juego en el campo estratégico, que queda conformado en torno al TDA / TDA-H.

Bianchi (2001) señala que la medicina como discurso de poder, y operando en dispositivos de índole diversa, ha formado parte del núcleo duro de las estrategias tendientes a la normalización de los cuerpos individuales y sociales, incluyendo aquellas destinadas a la infancia. Como los otros dispositivos, la medicina también se entrama en el poder con la disciplina y la soberanía, dos elementos constitutivos del poder en nuestras sociedades. De esta manera es como existen estrategias médicas de tipo disciplinario.

Un ejemplo de lo anterior, como lo señala Ana Farías (2002), lo constituyen las descripciones por parte de la medicina de los factores psicosociales causantes de los trastornos, en el que implícitamente se está estigmatizando o castigando a un sector vulnerable. Este determinismo social termina constituyendo sujetos de normalización que deben ser co-

regidos. Situación que ocurre plenamente con los/as niños/as diagnosticados con TDA / TDA-H.

Según Bianchi (2010), el proceso de medicalización es esencial para la comprensión del modo en que el cuerpo se torna objeto de saber, blanco de poder y campo de intervención de múltiples dispositivos, brindando un marco adecuado y útil para reflexionar en relación al TDA / TDA-H. El estudio de este trastorno es adecuado, además, porque en términos históricos la infancia aparece como depositaria directa de las estrategias de normalización. Y, como lo señala Batallán (2004), porque sigue presentándose como un desorden que recae sobre los niños y niñas en una instancia del ciclo vital en la que la integración en las instituciones y la socialización aparecen como cruciales.

Esta normalización apuntaría a prevenir las consecuencias que trae para la sociedad el no tratar a los/as niños/as con TDA / TDA-H, sobre todo, como lo señala el MINSAL el año 2009, considerando que el sector más vulnerable de la población se atiende en el sistema público de salud: mayores probabilidades de sufrir accidentes, de fracaso y deserción escolar, de presentar trastornos emocionales y de comportamiento o generar disfuncionalidad a nivel de la familia. Es decir, en tanto ellos con su disfuncionalidad se transformen en sujetos peligrosos para la sociedad.

Otra visión también está relacionada con el disciplinamiento en la sala de clases, donde los/as niños/as con TDA / TDA-H rompen el equilibrio del sistema escolar y desafían con la expresión de su comportamiento el rol que le corresponde al/la profesor/a. Como señala Batallán (2004), la figura del profesor encarna la autoridad, incluso con anterioridad a que se establezca la interacción educativa. De este modo, el mantenimiento del orden traducido en contrarrestar, contener o sancionar los problemas disciplinarios, se convierte en una tarea primordial (manifiesta o implícita) del trabajo de los docentes en el aula.

Ahora bien, si se observa que el/la niño/a con TDA / TDA-H es tratado como un objeto de estudio y de normalización y no como una persona con derechos, cabe preguntarse qué representaciones tienen los adultos que tratan con ellos/as acerca de su condición de sujetos.

Primero que todo, es importante mencionar que aparte de la invisibilización que se produce de los/as niños/as como sujetos/as de derechos, también se invisibiliza el sufrimiento que pueden experimentar en el proceso en que toman conciencia de que algo anda mal con ellos y que deben ser estudiados y posteriormente tratados. Como lo señala Beatriz Janin el año 2006, el niño también sufre, es un sujeto que está sufriendo y que manifiesta ese sentimiento con los recursos que tiene a su alcance.

En estas representaciones aún persisten restos del modelo de la situación irregular, esto es, de la infancia como representación negativa ya que conlleva la necesidad de corregir la maldad o rebeldía inherente a la infancia. Ferrán Casas (2006), señala que en otra representación se concibe a la infancia como sin voz, o que aunque hablen, no razonan bien hasta que aparece un momento en que se adquiere la razón, marcando un antes y un después. Ejemplo: uso de razón, discernimiento, raciocinio, madurez, etc. En el caso de los niños con TDA / TDA-H, según

lo analizado, aún no razonan bien. Y si no son considerados a participar es porque, a modo de representación negativa, no tienen nada interesante que decir, no vale la pena escucharlos.

Otra representación que señala el autor establece a la infancia como grupo social en interacción con otro grupo social. En esa situación, se observa que la niñez es representada como los “aún-no” (capaces, competentes, responsables, etc), mientras que los adultos son los “ya-sí”.

Finalmente, el autor plantea que entre las principales ideas de las representaciones sociales sobre la infancia están: la idea nuclear es que este grupo de población está formado por seres humanos fundamentalmente distintos e inferiores a los adultos, los aún-no. Colectivamente no es pensable aún que puedan ser iguales a los adultos, por tanto, que puedan tener los mismos derechos. El autor plantea, además, que buena parte del valor social de la infancia está en el futuro: son los futuros adultos, los futuros ciudadanos, la sociedad del futuro (moratoria social), por lo que hay que invertir en ellos para que esto se devuelva a la sociedad en el futuro. No resulta, pues, fácil pensarlos como ciudadanos del presente, por lo que no interesa conocer su opinión aún en situaciones que les competen, como el caso de los procedimientos de niños/as con TDA / TDA-H. El presente de la infancia pertenece a la vida privada y no debe involucrar intervenciones públicas más que en casos extremos.

Conclusiones

Para finalizar este trabajo, se establece que los principios de la CDN, interés superior del niño y el derecho a ser escuchado, no están presentes en los procesos de diagnóstico y tratamiento del Déficit por Hiperactividad/Atención establecidos por los programas de salud y educación, por lo que estas normativas no cumplirían plenamente con el enfoque de derechos que debiera envolver a estas políticas públicas vigentes.

Al no existir este enfoque, es decir, al no considerar lo que realmente quiere u opina el/la niño/a y al no asegurar su participación en estas políticas, no se le consideraría plenamente como un sujeto de derechos y por ende, las escuelas o centros de salud tampoco ejercerían plenamente su rol de garantes en tanto hagan cumplir estos principios. Por lo tanto, el proceso de construcción de ciudadanía y posterior transformación social para la niñez se ve limitado.

Se advierte que detrás de estas políticas existe, sin embargo, una visión cientificista de la niñez, al considerarla como un objeto para observar e intervenir segregadamente, sin dar en ningún momento la oportunidad al sujeto (en este caso objeto) de ser escuchado o de actuar sobre su realidad.

Pese a lo anterior, si bien no se considera la participación del/la niño/a con TDA / TDA-H en su propio proceso de diagnóstico o tratamiento, la política establece que las causas de éste están en él/ella. Es decir, la niñez, presentada de forma problemática en este caso, no posee opinión pero sí posee y en cierto modo es culpable, de la causa de sus problemas.

Importante es destacar que el discurso que avala estas políticas se presenta como una verdad, amparada en el consenso de la comunidad científica internacional. Esta verdad opera como un poder que establece lo que es normal y lo que no, buscando controlar la subjetividad de los/as niños/as, en este caso los diagnosticados con TDA / TDA-H, para su normalización. Curioso es el hecho que si bien no existe una única visión de las causas de este trastorno, ni en lo que consiste realmente (y si, por ende, cabe su existencia o no), se utilizan fuertemente en la actualidad los mecanismos descritos, tanto en el sistema de salud como predominantemente en el sistema escolar.

De esta manera, son los/as niños/as ingresados al sistema escolar los que se presentan mayoritariamente como problemáticos, ya que es acá donde se observan claramente las dificultades de adaptación, que son finalmente problemas para acomodarse a lo que la sociedad, a través del sistema escolar, establece como normal. Si bien las dificultades que presentan los/as niños/as con TDA / TDA-H deben ser enfrentadas según las políticas por ellos/as mismos/as y los adultos a cargo, este enfrentamiento personal es para evitar consecuencias que a largo plazo son principalmente sociales. De esta forma es como está plenamente establecido quiénes son los que socialmente poseen estos problemas, cómo deben tratarse y qué pasará si no lo hacen. Es decir, es una forma de control social, en la que la niñez aparece como depositaria directa de las estrategias de normalización.

Por otra parte se establece que en estas políticas existen y se mantienen representaciones sociales de la niñez en la que se invisibiliza al/la niño/a, no sólo en su opinión, sino que y peor aún, en su sufrimiento, independiente de la conciencia que tenga de estos procesos. Si bien las políticas descritas establecen toda una red de apoyo social para estas problemáticas, y consideran bastante la visión y los factores ambientales que rodean al/la niño/a, tienden a centrar el problema en él/ella, no evitando lo suficiente la posible construcción de identidad infantil en función del déficit y trastorno supuestamente establecido, lo que podría considerarse como una falta al ejercicio del rol de garantes de derechos de las instituciones que tratan a los/as niños/as.

Además, por parte de los adultos, estas políticas mantienen las representaciones sociales de la niñez como un algo incompleto (un aún no), que se completaría con la edad. Es decir, la infancia existe en la medida en que es el futuro de la sociedad, por lo que la mayoría de las preocupaciones por este grupo son en función de esto, justificando la inversión social en esta etapa y en el caso de estas políticas, evitando que los/as niños/as diagnosticados con TDA / TDA-H se conviertan en futuros locos o delincuentes a causa de sus problemas, situación que está determinada por sus condicionantes psicosociales.

De esta manera se invisibiliza la niñez como un presente. Como establece Cillero (s/f b) “ser niño no es ser ‘menos adulto’; la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida”¹⁹. El autor plantea, además, que esta etapa debe ser concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía y no de subordinación a los adultos.

Por lo tanto, las representaciones antes mencionadas no están acordes con el enfoque de derechos, ya que la permanencia de políticas que tampoco incorporan este enfoque dificulta el proceso necesario para que se establezca una cultura de derechos en la que se vele por la integralidad de los sujetos. En este caso, el establecimiento de esta cultura contribuiría a la formación de ciudadanía en la niñez y a una posterior transformación social de su propia realidad. Esto implicaría, como lo señala Daniel Duhart (2006) “un proceso de cambio cultural de discursos por parte de la sociedad, que más allá de la conquista de poder por parte de los/as niños/as, debe exigir un cambio cultural de grandes proporciones que reemplace relaciones sociales asimétricas por relaciones sociales de equidad o de cooperación social”²⁰.

Referencias bibliográficas

1. Corporación Opción. (2005). *Acerca de la Consideración Jurídica de la Infancia en Chile en el período 1990/2005*. Recuperado el día 2 de marzo del 2010. <http://www.opcion.cl/documentos/biblioteca/ProteccionDerechos/ConsideracionJuridicaenChile.pdf> Pág.1
2. *Ibíd.* Pág. 13
3. Save the Children. (2005). *Programación de los Derechos del Niño. Cómo aplicar un enfoque de derechos en la programación. Un manual para los miembros de la Alianza Internacional*. Lima: Save the Children. Pág.20
4. MIDEPLAN. (2001). *Política Nacional y Plan de Acción Integrado a Favor de la Infancia y la Adolescencia. 2001-2010*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN. Pág. 4
5. Corporación Opción. (2005). *Acerca de la Consideración Jurídica de la Infancia en Chile en el período 1990/2005*. Recuperado el día 2 de marzo del 2010. <http://www.opcion.cl/documentos/biblioteca/ProteccionDerechos/ConsideracionJuridicaenChile.pdf> Pág.20
6. Save the Children. (2005). *Programación de los Derechos del Niño. Cómo aplicar un enfoque de derechos en la programación. Un manual para los miembros de la Alianza Internacional*. Lima: Save the Children. Pág.38
7. Cillero, M. (s/f). *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el día 31 de enero del 2009 del sitio <http://www.iin.oea.org/> Pág. 8
8. Save the Children. (2005). *Programación de los Derechos del Niño. Cómo aplicar un enfoque de derechos en la programación. Un manual para los miembros de la Alianza Internacional*. Lima: Save the Children. Pág. 38
9. *Ibíd.*
10. *Ibíd.* Pág. 32
11. Nacaratte, J., Rivero, N. & Ubilla, R. (2006). *Educación universitaria y pobreza. ¿Cuál es la percepción sobre las principales necesidades humanas que tienen los estudiantes de cuarto año de la carrera de psicología de la universidad de santiago de chile, que pertenecen a los tres primeros quintiles de ingreso económico?* Exposición del II Congreso chileno de psicología, Universidad de Santiago de Chile- Pág.10
12. MINEDUC. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Pág. 43
13. *Ibíd.* Pág. 45
14. MINEDUC. (2009). *Decreto N° 170 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Pág. 2
15. MINEDUC. (2009). *Déficit Atencional. Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Pág. 11
16. *Ibíd.* Pág. 16
17. *Ibíd.*
18. *Ibíd.* Pág. 17
19. Cillero, M. (s/f). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de principios*. Recuperado el día 25 de marzo del 2009. http://www.iin.oea.org/Infancia_autonomia_derechos.pdf Pág. 4
20. Duhart, D. (2006). *Ciudadanía, aprendizaje y desarrollo de capacidades. Persona y sociedad / Universidad Alberto Hurtado*, Vol. XX, N° 3. Pág. 121

Bibliografía

- Abarzúa, M., y González, M. (2007). "Salud mental infanto-juvenil como problemática pública". *Revista de Psicología*, Vol. XVI, Nº2.
- Batallán, G. (2004). "El poder y la construcción de la identidad laboral de los docentes de infancia. Limitaciones de la teoría para pensar la transformación escolar". *Cuadernos de Antropología Social*, Nº 19. Recuperado el 13 de diciembre del 2010, desde: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a05.pdf> Págs. 63-81
- Beloff, M. (2004). *Protección integral de derechos del niño vs. derechos en situación irregular*. Recuperado el 28 de octubre del 2010, desde: <http://portal.sre.gob.mx/pcdh/libreria/libro7/03%20F.pdf>
- Bianchi, E. (2010). "La perspectiva teórico-metodológica de Foucault. Algunas notas para investigar al ADHD". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol. 8, Nº 1. Recuperado el 6 diciembre del 2010, desde: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77315079002> Págs. 43-65
- Casas, F. (2006). "Infancia y representaciones sociales". *Política y Sociedad*, Vol. 43, Nº. 1. Recuperado el 15 noviembre del 2010, desde: <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0606130027A.PDF> Págs. 27-42
- Cillero, M. (s/f a). *El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 31 de enero del 2009, desde: <http://www.iin.oea.org/>
- Cillero, M. (s/f). *Infancia, autonomía y derechos: una cuestión de Principios*. Recuperado el 25 de marzo del 2009, desde: http://www.iin.oea.org/Infancia_autonomia_derechos.pdf
- Corporación Opción (2005). *Acerca de la Consideración Jurídica de la Infancia en Chile en el período 1990/2005*. Recuperado el 2 de marzo del 2010, desde: <http://www.opcion.cl/documentos/biblioteca/ProteccionDerechos/ConsideracionJuridicaenChile.pdf>
- Duhart, D. (2006). "Ciudadanía, aprendizaje y desarrollo de capacidades". *Persona y sociedad*, Vol. XX, Nº 3. Universidad Alberto Hurtado. Págs. 113-131
- Farías, A. (2002). "El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos". *Revista de Derechos del Niño*, Nº 2. Págs. 187-224
- García, M., e Ibañez, M. (2007). "Apego e hiperactividad: un estudio exploratorio del vínculo madre-hijo". *Terapia Psicológica*, Vol. 25, Nº 2. Págs. 123-134
- Janin, B. (2006). "El llamado ADHD y los modos que puede tomar el sufrimiento infantil". *Revista Científica de Universidad de Ciencias Sociales y Empresariales*, Vol. X, Nº 2. Recuperado el 1 de diciembre del 2010, desde: http://desarrollo.uces.edu.ar:8180/dspace/bitstream/123456789/279/1/EL_llamado_ADHD.pdf Págs. 90-110
- Janin, B. (2007). "El ADHD y los diagnósticos en la infancia: La complejidad de las determinaciones. Cuestiones de Infancia". *Revista de Psicoanálisis con niños*, Vol. XI. Págs. 15-35
- MINEDUC. (2005). *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, MINEDUC.
- MINEDUC. (2009a). *Déficit Atencional. Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, MINEDUC.

- MINEDUC. (2009b). *Decreto N° 170 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, MINEDUC.
- MIDEPLAN. (2001). *Política Nacional y Plan de Acción Integrado a Favor de la Infancia y la Adolescencia. 2001-2010*. Santiago, Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN.
- MINSAL. (1998). *Normas técnicas para el diagnóstico y tratamiento de los trastornos hiperkinéticos en la atención primaria*. Santiago, Chile: Ministerio de Salud, MINSAL.
- MINSAL. (2000). *Plan Nacional de Salud Mental y Psiquiatría*. Santiago, Chile: Ministerio de Salud, MINSAL.
- MINSAL. (2009). *Orientaciones técnicas para la atención de adolescentes con problemas de salud mental*. Santiago, Chile: Ministerio de Salud, MINSAL.
- Nacaratte, J., Rivero, N., y Ubilla, R. (2006). “Educación universitaria y pobreza. ¿Cuál es la percepción sobre las principales necesidades humanas que tienen los estudiantes de cuarto año de la carrera de psicología de la universidad de santiago de chile, que pertenecen a los tres primeros quintiles de ingreso económico?”. *Exposición del II Congreso Chileno de Psicología*, Universidad de Santiago de Chile.
- Save the Children (2005). *Programación de los Derechos del Niño. Cómo aplicar un Enfoque de Derechos en la programación. Un manual para los miembros de la Alianza Internacional*. Lima, Perú: Save the Children.
- Valverde, F. (2004). *Apuntes sobre enfoque de derechos*. Santiago, Chile: ACHNU-PRODNI.

Niñez en movimiento: Construcciones sociales de una política pública para niñas y niños migrantes

Andrés Javier Pérez

Psicólogo

El presente artículo pretende iniciar una reflexión y aproximación hacia el fenómeno de la niñez migrante en Chile y, en general, en Latinoamérica. Busca indagar en las áreas de incidencia que tienen las construcciones sociales, por medio del establecimiento de aprendizajes a través de la educación que se le da a la ciudadanía, respecto de las personas migrantes y sus familias, así como los aspectos de una magra política migratoria, amparada en una Ley de Extranjería erigida en 1975, tomando en cuenta el contexto político-administrativo y económico en el cual se inició. Asimismo, se plantea la importancia de la educación como reproductora de prácticas que perpetúan las condiciones de pobreza y riqueza. Por último, se pretende visibilizar la noción e idea que se tiene sobre la niñez migrante.

EN CHILE, EL ADVENIMIENTO de las migraciones es un fenómeno relativamente nuevo. Después de la derrota de la dictadura, en la década de los 90', comenzó una manifestación incipiente de flujo migratorio hacia el país, especialmente personas de nacionalidad peruana y argentina. Las transformaciones que se han dado hasta entonces, tienen que ver con procesos de asimilación y rechazo hacia este fenómeno desde el espectro social y la cotidianidad, así como desde los elementos normo-jurídicos, específicamente desde las políticas y leyes que regulan el paso transnacional de personas, desde sus países de salida hacia los de llegada¹.

La forma como el país ha abordado la llegada de extranjeros, principalmente de países fronterizos, no se condice con una política migratoria que identifique factores multiculturales e interculturales claros; que devenga en una aceptación e inclusión del migrante hacia nuestro país. Antes bien, existe una Ley de Extranjería del año 1975 que define, condiciones que los extranjeros deben cumplir para poder hacer ingreso a la nación, condiciones sine qua non, que de no cumplirlas, deben abandonar el país o ser expulsados².

De acuerdo a esto, la lógica de la política migratoria está orientada hacia un carácter de seguridad pública, dado que se aplica desde el Ministerio del Interior, sin considerar la inclusión social de estas personas. Por lo tanto, los esfuerzos radican mayoritariamente al control del flujo migratorio, más que una apertura por parte del Estado al desplazamiento de éstos. De este modo, Chile asume un papel más bien de expulsor que de país atractivo para las personas que se desplazan desde otros países. Pese a ello, el flujo migratorio de personas ha ido en aumento paulatinamente³.

Pese a esta situación, los y las migrantes deciden desplazarse y establecerse en Chile, muchas veces exponiéndose a ser deportados o rechazados por la sociedad receptora, en cuanto al no cumplimiento de los papeles normativos de visación requeridos. Tal carácter de irregular es empujado por las necesidades de sobrevivencia que tienen las personas extranjeras, debido a situaciones de escasez económica, falta de oportunidades laborales, problemas internos del país, como inestabilidad política, persecuciones y asilo, como lo plantea Liwski en el Informe Permanente de la OEA:

“Uno de los factores que más ha incidido en el aumento de la migración ha sido la creciente disparidad en los niveles de vida y beneficios sociales y laborales (acceso a educación, servicios de salud y pensiones) entre países desarrollados y los países en desarrollo. A pesar de los riesgos que implica la migración, sigue siendo para millones de latinoamericanos y caribeños la única esperanza de progreso y realización”⁴.

Resulta relevante el hecho que en Latinoamérica se presenta con mayor frecuencia la feminización de los flujos migratorios y por consecuencia, la de sus hijos e hijas, donde la odisea de traspasar fronteras políticas-administrativas es en su mayoría, realizada por mujeres que buscan movilidad social y económica para sus familias de origen. Siguiendo a Iskra Pavez Soto quien cita a Pedone (2003), nos dice:

“La feminización de los flujos migratorios durante los últimos años y la reunificación familiar, han mostrado que la migración puede ser un proyecto familiar que forma parte de una estrategia en la que participan diversas redes tanto en las comunidades de origen, como en los de destino. Una vez que se comienzan a estudiar las desigualdades de género en la migración, se develan los aspectos familiares, el cuidado infantil, la inserción escolar y social, entre otros temas”⁵.

En este contexto, las niñas y niños que migran junto a sus madres, deben iniciar la travesía hacia el país receptor con el propósito de reunificarse tras la salida de uno de sus padres (como una de las tres formas de migrar en la niñez de acuerdo a Liwski, 2008), aumentando la vulnerabilidad de ellos y ellas después del acto migratorio. Es en este escenario donde las niñas y niños sufren las consecuencias de llegar a una cultura diferente, en ocasiones hostil y estigmatizante. De acuerdo a Pavez Soto (2010) en su artículo “Los Derechos de niñas y niños peruanos en Chile”, plantea que los discursos infantiles hacen alusión a la traumática desvinculación de seres queridos, amigos y relaciones culturales del país de origen, y en que no tienen la oportunidad de participar en la toma de decisiones del proyecto migratorio, vulnerando así también su derecho a la participación en las situaciones que les afectan.

Por esta razón, la reunificación podría no ocurrir exitosamente como se planteaba en el proyecto migratorio, por lo que se hace necesario tener los mecanismos para proteger de manera efectiva los derechos de niños y niñas que se han trasladado a otro país. Pese a esto, y aún cuando existen los tratados internacionales y ratificaciones que se han suscrito en

Chile, actualmente, en la práctica, estas convenciones y el ejercicio de éstas, no se expresan en la realidad chilena.

Este artículo busca reflexionar sobre las construcciones socio-históricas de la migración y la niñez, para dar una respuesta a la visión que se tiene hoy en día de este grupo y los efectos de dichas producciones en la infancia. Intentando concluir en una aproximación de elementos a trabajar, para generar transformaciones en el ámbito de los derechos de estos niñas y niños. Principalmente aportar cambios a la política migratoria, desde un enfoque de derechos y agenciar una nueva mirada por parte de sus garantes.

Concepciones y cosmovisiones de la niñez

Para comprender las construcciones socio-históricas que se tienen de niñas y niños migrantes, primero se realiza un breve análisis de la visión de niñez como categoría social, y también como visión desde las necesidades para posteriormente, anclar el fenómeno de la migrancia asociado a ésta.

Se plantea que la niñez es una construcción social, en tanto que las producciones inmersas en un contexto socio-histórico, político, económico y cultural, definen ciertas prácticas hacia los niños y niñas. La infancia por lo tanto, opera desde esas prácticas en las trayectorias socio-históricas de las vidas entre este grupo social y el mundo adulto, que se inician en un puente relacional de comunicación entre ellos dos. Tales relaciones son mediatizadas por estas formas de comunicación y las construcciones que se van produciendo en el mundo adulto respecto de la infancia, dando resultado a determinadas miradas hacia las niñas y niños, configurando un corpus socio-construido, pero que está en constante movimiento⁶. Son estas construcciones sociales, que tienen componentes históricos biográficos, las que edifican las prácticas que finalmente se relacionarán y confluirán entre mundo adulto y mundo de la niñez.

Sin embargo, existen concepciones tradicionalistas y hegemónicas que mantienen el dominio de las definiciones sobre la infancia, y que se han anclado a diversas áreas sociales y esferas institucionales, que operan bajo estos modelos. De esta manera, se plantea una visión de niñez carenciada y con necesidades, de niños irregulares, ineficientes, incapaces, que deben pasar etapas vitales para que logren el desarrollo pleno⁷.

Desde esta perspectiva, se observa a los niños y niñas como personas diferenciadas de los adultos, con otras capacidades (a medias) pero que son parte del colectivo humano, sin embargo, no existen las validaciones sociales pertinentes para que la niñez sea tomada como una categoría activa, protagonista y promotora de sus acciones humanas en relación con el mundo adulto⁸.

En este contexto, se promueve la idea de futurismo social, donde la injerencia e incidencia que tengan las niñas y los niños en sus presentes y en las situaciones que le afectan, sean completamente invisibilizadas por el mundo adulto y tengan el carácter de derechos futuros

(alguna vez les llegarán) con la lógica de deberes en el presente (deben producirse en el ejercicio diario de sus acciones cotidianas). La clásica idea de “los niños son el futuro del mundo” devela esta dinámica, que claramente promueve una idea de invisibilización y de una infancia carenciada, digna de ser atendida, pero con lógicas de implantación de deberes en los aprendizajes de los niños y niñas como formas coercitivas de socialización primaria⁹.

A esta idea se le contradice la visión de la compasión, en que los niños son indefensos, inocentes, que deben ser atendidos de acuerdo a sus necesidades. Las Casas de Acogida, de Expósito, de Patronato, son claros ejemplos de inicios del siglo XX con esta idea de indefensión, con lógicas de asistencia a la niñez de una exaltación católica enfervorizada. Dicha idea de inocencia se aplica todavía a mucha de la institucionalidad que trabaja con la niñez, sólo que las prácticas se han sofisticado perversamente con la idea de seguir promoviendo el control social, como mecanismo para que los niños y niñas no se escapen o no se salgan de las reglas impuestas por la concentración del adultocentrismo como relación de poder biopolítico¹⁰.

Por consiguiente, se escinde la visión de la niñez en lo que se podría llamar la meseanización y la satanización de la niñez. En la primera estaría incluida la idea de inocencia descrita anteriormente, en que los niños y niñas son portadores de la limpieza pura, no pueden ser manchados y deben ser protegidos indefectiblemente. La segunda es la idea de que los niños son intrínsecamente malos, conflictivos, manipuladores, delincuentes. Estas dos concepciones se contraponen ciertamente, y crean realidades diferentes entre quienes las piensan y las instalan en sus prácticas cotidianas con las niñas y los niños. De este modo construyen social y culturalmente una idea de infancia anclada en estructuras morales, en desmedro de una visión crítica de la realidad infantil.

Dicho de otro modo, estas concepciones detentan una manera de generar mecanismos de dominación cultural que dogmatizan las prestaciones de servicio, produciendo en esta dinámica binaria santo-demonio las formas de intervención y pensamiento en variados centros de atención a la infancia, develando una vez más su carácter constrictor y coactivo hacia la niñez y otros grupos como la juventud o la tercera edad, entre otros¹¹.

¿Y la niñez migrante?

Se han descrito sucintamente algunas concepciones respecto de la construcción social de la niñez. Ahora, ¿cómo se relacionan con el fenómeno de la migrancia y cómo inciden en las construcciones sociales de las personas comunes en la cotidianeidad? Dichos cuestionamientos pueden ser respondidos con una aproximación al significado de inmigración y cómo la escuela puede proveer de un espacio para aceptar o reproducir la exclusión y discriminación hacia este grupo social.

La literatura plantea diferentes definiciones de inmigración, que se sostienen en distintas teorías explicativas respecto del movimiento transnacional humano. A continuación, se expli-

ca la lógica de dos de ellas. Para esto, se revisa la investigación doctoral de Raúl Ruiz Callado, quien indaga en profundidad acerca de estos corpus explicativos.

Existen explicaciones teóricas relacionadas con las migraciones que develan un tratamiento socio-histórico, político y económico, en que se concibe el proceso de tránsito de personas de una sociedad de origen a una receptora. Una de estas es la teoría de la dependencia, que plantea una asimetría de dominación de una economía dominante a una dominada. Desde esta perspectiva, las migraciones se vislumbran como flujos de mercancía desde una lógica de producción para el país receptor dominante, en donde las personas se transforman en mano de obra barata y que desde una mirada económica, se aporta al país de llegada en detrimento del país emisor. Dicho de otra manera, los migrantes son tratados como productores automatizados, con una alta precarización del trabajo y con poco o nulo respeto a sus Derechos Humanos laborales, pero todas las ganancias se quedan en el país receptor¹².

La segunda es la teoría del transnacionalismo, que concibe a las migraciones como redes de contactos que, en palabras de Callado:

“(...) ha generado campos sociales transnacionales, esto es, realidades familiares, comerciales, políticas e identitarias, cuya naturaleza y dinámica transgreden la sola lógica de los Estados-nación. Hasta tal punto las conexiones son intensas que se habla de los transmigrantes para referirse a personas cuya vida pivota sobre dos o más mundos sociales, geopolíticos y culturales”¹³.

Es decir, la inmigración desde este punto de vista produce un estallido transnacional de tales proporciones, que rompe con las lógicas de las distancias y las fronteras, dado por la articulación de campos y redes sociales que tienen las personas inmigrantes, ya que se movilizan de una zona geográfica a otra, cumpliendo con roles dobles del tipo polinización.

Anclando las dos teorías, según este autor sobresalen cuatro esferas en las que las personas deciden migrar, a saber:

- lo que moviliza a migrar tiene que ver con el contraste que observan éstas respecto de las oportunidades del lugar de residencia y las expectativas construidas tocante al posible país receptor;
- la imagen del mundo rico incide altamente en las decisiones de trasladarse hacia la sociedad receptora;
- los familiares asentados en el país receptor son parte importante de la cadena migratoria; y
- las migraciones no pueden dejar de explicarse sin las redes de contacto ya formadas en la cadena migratoria, y los campos migratorios que definen las posibilidades de asentamiento de las personas que migran¹⁴.

Sin embargo, en Latinoamérica las personas que migran no siempre tienen familiares asentados, lo que diferiría de esta teoría, por lo menos en lo que respecta a las cadenas migratorias, en el sentido que los y las migrantes muchas veces llegan solos al país receptor, no contando con más ayuda que su astucia o alguna ayuda mínima del Estado, siempre y cuando tenga sus papeles al día¹⁵ (Stefoni, 2005).

Retornando a la visión de la niñez migrante, en Chile la forma cómo se educa, se socializa a los nacionales en el aspecto formal, tendrá una alta incidencia en los modos de relación con los niños y niñas que son inmigrantes, y con este grupo en general.

En ese sentido, la educación influye en las producciones de realidad de los niños y niñas, establece los modos de reproducción con los que la escuela se sostiene curricularmente, para incidir en el proceso de asimilación o rechazo hacia la diversidad por parte de sus educandos y el profesorado. De este modo, la escuela puede transformarse en una instancia que establece la forma en cómo el capital cultural pudiera ser reproducido como una manera de perpetuar las desigualdades entre ellos y ellas y su entorno, o aceptarlas en su espacio escolar. Ello impactaría profundamente en las construcciones sociales infantiles respecto de sus posiciones en la estructura educativa y societal. Dicho de otro modo, la manera en que el sistema escolar promueve y enfatiza el capital cultural, generará las producciones sociales y de realidad de los niños y niñas en todo su espectro de vida, y en el espacio social que se movilizan¹⁶.

Desde esta perspectiva, las construcciones sociales construidas por los grupos infantiles nativos, producirá los modos de relaciones culturales y relacionales con las niñas y niños migrantes, de acuerdo a las prácticas y lógicas enseñadas en la escuela, en lo que tiene relación a la inclusión y/o rechazo hacia sus compañeros y compañeras extranjeros.

En esa misma línea, la socialización dada en la enseñanza formal también incide en las producciones socio-históricas del grupo infantil hacia sus pares migrantes, en tanto que las prácticas y las formas de socializar definen modos de comprensión que producen las formas o maneras de relacionarnos con la diversidad y que ocasionan un conjunto de comprensiones que los niños y niñas nacionales definen a la hora de interactuar con la diversidad¹⁷.

Esta socialización y enseñanza que se da en el ámbito de la escuela promueve los cimientos para reproducir el capital cultural como lo planteaba Bourdieu, en el sentido que si se promueve la enseñanza de la igualdad, y se tiene la idea de que todo niño y niña es igual, entonces se reproduce la idea de que la diversidad hay que desterrarla, excluirla, porque atenta contra los procesos educativos. En ese contexto, un estudio del Colectivo IOÉ respecto de los discursos del profesorado ante la condición de inmigrante de los educandos, planteaban esta idea de que no requerían ajustar sus planes educativos si en el aula hubiera una niña o niño inmigrante. El tema de la diversidad cultural se posicionaba en varias aristas. Dicho estudio plantea:

“Unas veces se habla directamente de personas inmigrantes o extranjeras, pero otras se menciona la atención a la diversidad, alumnado diverso, etc. como sinónimos de aquellos términos, aún cuando en otros momentos se

los utiliza con un criterio más amplio, incluyendo como diversos a todos los que no se adecuan a las expectativas de normalidad de los profesores. Incluso, cuando el concepto es directamente el de inmigrantes su referente no siempre incluye a todo el alumnado de ese origen: a veces se piensa solo en los de cierta nacionalidad, o de determinada adscripción cultural-religiosa, etc¹⁸.

Desde esa perspectiva, tiene validez preguntarse qué ocurre con la educación acerca de la diferencia (y de la diversidad), y cómo las prácticas pedagógicas y el currículo se insertan en el proceso de aceptación por quienes tienen el rol de enseñar a los niños y niñas respecto de temáticas formales de disciplinas humanas, como también el rol de ser puentes de comunicación entre el mundo cotidiano y la sociedad en su vasta acepción¹⁹.

Tal situación provoca vulnerabilidad en los niños y niñas migrantes, debido a que si no se produce un proceso de enseñanza de la diversidad, difícilmente éstos podrán integrar, aceptar y asimilar la diversidad cultural que sus pares migrantes tienen respecto de sus lugares de origen²⁰.

Es en esta situación donde la vulnerabilidad se hace presente con mayor fuerza, debido a la presión social y la manera en cómo las personas y la institucionalidad disponen de mecanismos de autodefensa del llamado invasor, generándose así la discriminación y exclusión social del migrante y con él, toda la sucesión que lo acompaña en el periplo hacia el país receptor.

Una aproximación al origen de la exclusión del migrante

Stefoni y cols. plantean dos escenarios que, a juicio del autor, son medulares a la hora de analizar posibles causas de exclusión social y discriminación a los migrantes y sus hijos e hijas asentadas en Chile. La autora expone que aspectos referidos a la precarización laboral, especialmente hacia las mujeres migrantes, más específicamente peruanas, hace que éstas se encuentren en una situación altamente vulnerable, ya que sus trabajos son de baja calificación, sin contratos, donde el empleador o empleadora vulnera derechos sin posibilidad de réplica, por temor a perder su fuente laboral. Esto reviste una gravedad potente que debe ser urgentemente subsanada por parte del Estado chileno, en consonancia con los tratados por éste ratificados, como la Convención sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migrantes y sus Familias (CMW en su sigla en inglés) y leyes internas del Código del Trabajo²¹.

El otro aspecto asociado se refiere a factores socio-culturales que, según la autora, proveen a los mecanismos de discriminación y exclusión de las armas necesarias para ejercer la violencia hacia los migrantes y sus hijos e hijas. Esta condición socio cultural genera en los y las nacionales formas de protección de lo que denominan “nuestro” y que no permiten que el migrante haga parte suyo. Todavía se tiene la idea de que los migrantes vienen a quitar los puestos de trabajo, cuando se ha identificado que la mayoría de ellos, específicamente

peruanos y bolivianos, y en menor medida ecuatorianos, tienen trabajos de baja calificación “ofrecidos por el mercado laboral, que en general los y las nacionales no aceptan. Por tanto ese mito aún está instalado en el imaginario colectivo chileno”²².

La idea de invasión en las producciones sociales de las y los chilenos, genera pautas entronizadas de una expulsión simbólica hacia los migrantes y sus descendientes, hasta la exclusión cuasi total del sistema y del espectro social y cultural en que se mueven todas y todos los chilenos y extranjeros en el país. Interesante el argumento que expone Carballeda acerca de los mecanismos de exclusión social y quiebre de la ciudadanía, a saber:

“La exclusión, una vez naturalizada, implica también la impronta de fuertes construcciones desde lo simbólico sobre los sujetos más desposeídos, y esta circunstancia trae nuevas formas de estigmatización y construcción de etiquetas sociales a grupos definidos para la intervención en lo social, que muestran en principio la necesidad de trabajar esas construcciones simbólicas en ambos márgenes. En otras palabras: si un excluido se construyó socialmente según una estrategia que naturaliza su condición, actuará según esa construcción, es decir, al margen de lo que llamamos sociedad”²³.

Una perspectiva de derecho o con perspectiva de derecho

Se han descrito brevemente algunas situaciones que influyen en las construcciones socio-históricas de la niñez migrante y cómo los afectan y vulneran, tanto a éstos como a los autóctonos. Sin embargo, no todo está perdido, debido a que el mundo ha ido gestionando las acciones humanas por medio de tratados, convenciones, declaraciones, protocolos entre otros, que promuevan y defiendan los Derechos Humanos (DDHH) y que sean éstos los que se pongan en primera instancia antes que los intereses económicos, políticos e incluso culturales. Aun cuando en el devenir del ser humano se siguen irrespetando los derechos fundamentales de las personas, estas instancias surgen como auxilio para aquellas y aquellos que requieran ser defendidos a ultranza, con el propósito de dignificar su estadia en el mundo, en sus países, en sus zonas geográficas, lo más decentemente posible²⁴.

En este sentido, el enfoque de derecho que deviene de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN), propone agudizar las acciones para el respeto de los niños y niñas, como el estipulado en el artículo nº2 referido a la preocupación del Estado parte respecto a la jurisdicción, sin distinción alguna, independiente de la raza, sin importar el origen nacional, étnico o social, el color, entre otras, que permite disminuir una situación de vulneración hacia los niños y niñas del mundo²⁵.

Sin embargo, la tarea de garantizar los derechos de los niños y las niñas no es trabajo fácil ya que, a pesar de que la CDN fue ratificada hace 20 años, las instituciones que trabajan con la niñez no están conscientes de su rol de garantes de derecho, lo que hace una tarea doble-

mente complicada, en el sentido de que las vulneraciones que sufren los niños y niñas sigan ocurriendo por omisión e ignorancia del rol²⁶.

Esto significa para la niñez migrante un obstáculo en cuanto a protegerlos en primera instancia durante el traslado y asentamiento definitivo en el país de llegada. En tales circunstancias, su vulnerabilidad aumenta debido a que los mecanismos de apoyo y protección quedarían supeditados a normalización de papeles o a prácticas discriminatorias por parte de las mismas instituciones garantes, como por la sociedad civil y medios de comunicación.

El punto anterior es clave para comprender que el proceso de aculturación de los niños y niñas migrantes no sólo tiene que ver con la asimiliación pasiva de la cultura dominante, sino que también está relacionada con la respuesta inicial que se les da a los infantes y sus familias, y cómo la cultura dominante intenta doblegar a una alternativa diferente y diversa²⁷, lo que se transforma en una forma de vulneración a los derechos culturales de las personas extranjeras en los países de acogida.

Es así como en el informe final de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), se desarrollan las metas educativas que se esperan para la generación de los bicentenarios. Revela el aporte cultural de los y las inmigrantes a los países receptores, mediante la firma del tratado de la Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, enfatizando el fomento de la interculturalidad y el rechazo a la discriminación, para destacar dichos elementos respecto de la temática que aborda el presente estudio. En este informe la OEI expone que:

“La UNESCO ha distinguido dos focos educativos que plantean el reconocimiento de la diversidad cultural, a saber: la educación multicultural y la educación intercultural. La primera hace referencia a la naturaleza culturalmente diversa de la sociedad humana, lo que se constituye como el primer paso para avanzar en la calidad de los currículos educativos, pero no es suficiente. El concepto de interculturalidad avanza más, haciendo referencia a las relaciones entre los distintos grupos culturales y su evolución en el tiempo”²⁸.

En ese sentido, la UNESCO o en consonancia con la CDN y otras convenciones de Derechos Humanos, promueve un enfoque de derecho al interior de las aulas, en la creación de currículos y apoyo extra-curricular con el fin de que se logre integrar a los niños, niñas y jóvenes al ámbito del intercambio cultural desde un enfoque de derecho. Tal postura hace pensar que los modos de reproducción del capital cultural podrían dar un viraje hacia la transformación de los modos de reproducir la estigmatización, la marginación de las culturas alternativas a una tolerancia de relaciones culturales importantes, que promuevan el respeto a la diversidad cultural y a las culturas originarias, diferentes a la cultura en la que los niños y niñas migrantes están asentados o en tránsito²⁹.

La lógica del lobo con piel de oveja

Como se planteó en la introducción, existe una Ley de Extranjería del año 1975, que todavía rige para regular el tránsito de las personas que ingresan o abandonan el país, donde aparecen nociones de seguridad nacional y pública respecto del extranjero que se asienta en el territorio nacional. Dicha ley opera con una lógica burocrática y con carácter de expulsora. Y la política migratoria chilena se basa en sus postulados, quedando muy al debe con el tema de los derechos de las y los migrantes y sus familias³⁰.

En tal coyuntura, difícilmente se puede mejorar la protección hacia este grupo de personas, ya que se les asignan estereotipos específicos, que más se acercan a un carácter de delincuente que a persona sujeto de derechos. Es la primera condición la que opera y la que, tanto los medios de comunicación como las políticas de seguridad ciudadana, se han encargado de violentar simbólicamente y mediáticamente a los y las inmigrantes, develando así la lógica de control que se tiene respecto de las migraciones³¹.

Prosiguiendo con la idea anterior, la carta fundamental de DDHH, en su artículo 13, expresa que: “reconoce (...) el derecho de toda persona a circular libremente, elegir su residencia en el territorio de un Estado y a salir de cualquier país y regresar al propio”³². Sin embargo, los estados nacionales operan con la lógica de ampararse en el principio de protección, soberanía y territorio, creando políticas internas de control de ingreso y salida de personas, como forma de securizar sus territorios.

Esta lógica atenta directamente con el artículo 13, y por tanto atenta contra ese derecho humano. Aun así, los países buscan generar intencionada y sospechosamente nuevas leyes, con el propósito de proteger a sus nacionales de los extranjeros. Esto devela una racionalidad aun más perversa, que tiene que ver con un retroceso respecto de la democratización fronteriza y la posibilidad del intercambio cultural entre países. Sin embargo, no se debe olvidar que después de los atentados del 11 de septiembre en Nueva York, la seguridad nacional se ha visto trastocada y ha surgido una especie de paranoia de sensaciones de amedrentamiento del medio externo al interno, que amenazan con los equilibrios y la paz establecida³³.

Pese a ello, no es nueva esta idea de controlar y regular los flujos migratorios, pues con una ley del año 1975, del siglo pasado, cabe entender que existen sólo discursos y no prácticas que cambien a una postura de derecho frente al fenómeno de la migración, ya que operar bajo una política migratoria amparada en una ley, es permitir que se irrespeten los derechos ciudadanos de la y el migrante, puesto que la mirada está centrada en el control de éste y no en su seguridad humana. Es decir, que el Estado que acoge se haga parte de la protección de los derechos de ellos, otorgándoles asilo, protección, acceso a los bienes y servicios básicos.

“Una política migratoria que se preocupe por los derechos de los migrantes asumiendo que son actores y protagonistas de sus proyectos migratorios, con potencialidades, asumirá una postura de protección y promoción de sus derechos y por tanto,

generará los mecanismos necesarios desde la institucionalidad, para dar las prestaciones de servicios orientadas a respetar la dignidad de las personas migrantes y sus familias”³⁴.

Pese a ello y a los tratados firmados y refrendados por Chile después del retorno de la democracia, la política de seguridad pública asume un rol persecutorio constante en contra de las personas inmigrantes, en tanto estos no cumplan con los papeles de normalización ciudadana en el país. Sin embargo, y a pesar de que la población de migrantes alcanza el 1,3 % del total de los chilenos, no deja de ser una cifra importante para una población que requiere de acceso a los mismos bienes que los nacionales como son la salud, la vivienda, la educación, la alimentación, la diversión, entre otras. La lógica de la seguridad ciudadana no opera bajo este prisma, pues ha sofisticado los mecanismos de acción vulneradora, con el único fin de regular a la población en tránsito³⁵.

Con esa mirada sólo se producirá una redada social, empujando a los migrantes a establecerse en guettos con fines de protección comunitaria ante las amenazas sofisticadas de la política de seguridad ciudadana y la xenofobia de muchos nacionales, debido a las construcciones sociales e históricas realizadas a través de procesos de socialización formal y primaria, como las escuelas y otros espacios sociales como la familia, las plazas, y más recientemente internet, entre otros.

Dicho impacto pudiera ser aún más fuerte en las niñas y niños migrantes, en el sentido de que se ven enfrentados a los dolores de sus padres por no ser tratados como personas dignas, por no encontrar trabajo o porque el sueldo que perciben no les alcanza, porque su situación en la nueva sociedad de origen es hostil y estigmatizante con ellos, porque no se les consultó si querían ser parte del proyecto migratorio o porque se han reunido con sus padres después de un largo plazo, en el caso de que ellos y ellas se hayan unido a sus familias tardíamente, y porque en esa tardanza tengan nuevamente que iniciar un proceso de vinculación con la madre o el padre, desarrollándose problemáticas de índole familiar-vincular que, o se deterioraron por la partida del ser querido o porque definitivamente se socavaron los cimientos del vínculo afectivo en la ausencia de él o ella. En tales escenarios, los derechos de niños y niñas migrantes se ven vulnerados, ya sea por el entorno en el cual inician sus nuevos aprendizajes, o por situaciones en las cuales sus propios padres, instaurados desde el mundo adulto, violentaron su derecho a la participación, al no tomar en cuenta su opinión acerca del proyecto migratorio, ya sea que inicien el periplo junto al padre o la madre sin su consentimiento, o porque se les engaña con el propósito de no entorpecer el viaje³⁶.

Pavez realiza una serie de entrevistas a niños y niñas peruanas que expresan y afirman lo antes dicho. A continuación se citan algunos de esos discursos:

“Yo al principio no, es que por los amigos que tenía allá en Perú y yo no quería venirme, si en el bus creo que yo quería puro regresarme no más, sí que yo quería puro regresarme, no quería venir acá a Chile, me trajeron obligado. No, además que yo pensaba que Chile era así como no sé, como una capital de Perú, yo pensaba más bien que Perú era todo. No sabía, pero yo vine igual,

extrañando a mis amigos, entonces venir acá solo, sin amigo, nada, sin conocer, me sentía extraño”

“Yo quería venir a Chile algunas veces porque extrañaba a mi mamá, y si yo me venía a Chile me extrañaba mi abuelito y a mi tía y a mi muñeca y a mi ropa. Mi mamá puso la plata en Perú y mi abuelita me dejó acá en Chile”.

“Lo bueno es haber viajado con mi mamá, porque cuando mi mamá ese día me llevó a Perú yo estaba feliz. Porque yo pensaba que mi mamá se iba a quedar conmigo, pero no fue así. Me dejó, estaba durmiendo y mi mamá más bien me mintió, cuando yo tenía tres años me había mentido para irse a Chile, para que yo ya no llorara, entonces cuando me dormí, mi mamá se fue, se fue despacito, abrió la puerta y se fue a Chile y cuando amanecí yo la estaba llamando ‘mamá, mamá’ y no estaba, entonces se había ido a Chile y yo comencé a llorar y todo eso”³⁷.

La investigación de la autora devela importantes discursos y símbolos respecto a cómo los niños significaron sus vivencias de la acción migratoria. Descubre cómo ellos construyen socio-históricamente una trayectoria del desplazamiento desde el punto de vista de la experiencia in situ, la valoración que para ellos y ellas tiene que haber sido el viajar a un país, que de acuerdo al discurso de un niño era como la extensión de Perú, las sensaciones y emociones que les embargaban al recordar la odisea, ya sea en el viaje o producto del abandono, como en el último discurso. Los símbolos que enuncian los niños están referidos a hitos geográficos, aspectos y anécdotas de la travesía que emprendieron junto a sus progenitores. Se devela además cómo ellas y ellos expresan que la madre es quien viaja, lo que constataría la feminización de la migración planteada por esta autora y Stefoni, en sus investigaciones.

En ese contexto, ¿cómo la política pública se hace cargo de esos discursos y provee las instancias para que las niñas y niños migrantes puedan ejercer protagónicamente sus derechos, como sujetos activos y actuantes en sus cotidianidades? Montón (2002) sugiere que respecto de la educación, los niños y niñas migrantes deben ser acogidos por las políticas públicas expresadas en sus instituciones y prestadores de servicio, con el fin de que puedan ejercer prontamente sus derechos. Asimismo, plantea que no es favorable la concentración de niños y niñas inmigrantes en escuelas específicas porque induce al proceso de “guetización” de los establecimientos, aumentando las posibilidades de marginación del entorno en el cual se podrían desenvolver mejor. Propone que la oferta educativa se diversifique, que se amplíe, que no se focalice en lugares específicos. Finalmente eso produciría el guetto, encerrando a las niñas y niños migrantes en una burbuja situada, lo que podría impedir el éxito de la integración a la cultura del país receptor, creando una situación de encierro social con fracasos en las salidas al patio exterior.

Hasta aquí, se han señalado aspectos tales como la lógica de la seguridad pública en el impacto hacia la construcción social que se haga de los y las inmigrantes, a diferencia de tener una perspectiva de seguridad humana preocupada por la persona que se desplaza, velar porque

cuenta con un lugar donde dormir, vivir, comida, vestido, acceso a la salud y la educación. La elección de una de estas vías determinará las políticas sociales hacia las y los migrantes y las consideraciones éticas que devienen de ellas, control o transformación y promoción social de sus derechos y por tanto las construcciones sociales que se harán debido a esas políticas. Asimismo, se ha planteado el papel de la educación como modo de reproducción de prácticas discriminatorias hacia la niñez migrante, pero también como un desafío para Latinoamérica respecto de cómo incide ésta en las construcciones sociales de las personas adultas y de los niños y niñas nacionales respecto de sus pares extranjeros, para generar prácticas cotidianas de aceptación y no de rechazo, de trabajar la discriminación y exclusión social a favor de la integración social por medio de la escuela, el trabajo, y el acceso a prestaciones de servicios nacionales, que están reservadas para los autóctonos. Cómo la condición de ser migrante en un país pobre y capitalista como el nuestro afecta los derechos de los niños y niñas de esa condición, y qué mecanismos operan para que esas vulneraciones se mantengan actualmente.

Conclusiones

Las migraciones detentan un carácter denunciador de las economías de los países del mundo. El modelo neoliberal, su ideología y su sistema base, el capitalismo, ha producido un quiebre en las relaciones internacionales y en las relaciones internas de cada nación, incluidos los mismos países desarrollados.

En tales condiciones, las migraciones de niños, niñas y sus familias que se desplazan a otras zonas geográficas, sufren una serie de vulneraciones producto de estas lógicas economistas. Se plantea que las personas que deciden trasladarse no toman esas decisiones fácilmente y que racionalmente no miden consecuencias. Tal es el descontrol y la necesidad de cambiar de lugar para construirse un mejor pasar en este mundo³⁸. De esta forma, la primera vulneración que surge es la violencia económica, que obliga a tomar decisiones urgentes y de altos costos sociales, culturales, económicos y familiares por parte de quienes deciden iniciar el peregrinaje hacia un país desconocido, sin el apoyo del de origen y con altos niveles de inseguridad y desconfianza en el país de llegada.

En ese sentido, los países han impermeabilizado sus fronteras, donde selectivamente se elige quién ingresa y quién no ingresa al territorio. Chile no escapa a ello, y ha generado una serie de mecanismos de control para frenar más que regular, el paso fronterizo de personas de países de la región y de zonas más lejanas, aunque de menor incidencia. Pareciera ser, como plantea Pavez, que ciertas nacionalidades pudieran tener mayores privilegios que otras, cuando de trasladarse a Chile se trate. Así por ejemplo, personas de nacionalidad peruana y boliviana, sufren con mayor frecuencia vulneraciones, y agrega que la sociedad chilena tiene instalada ciertos estereotipos y prejuicios hacia personas que residen en países limítrofes, especialmente los nombrados anteriormente³⁹.

El tránsito, entonces, queda supeditado a situaciones externas como las barreras políticas administrativas (fronteras) e internas, como prejuicios de los nacionales, discriminación y abusos por parte de segmentos de la sociedad civil y de instituciones públicas que son garantes de derechos. Si el énfasis se pone en la seguridad ciudadana, las políticas irán dirigidas no sólo a controlar el flujo migratorio, sino que se transformarán en un instrumento válido de persecución, creando leyes en consonancia con tales prácticas.

En este contexto, la vulnerabilidad de los niños y niñas migrantes aumenta por las situaciones antes descritas, por la escasa respuesta del estado nacional respecto de tener claridad sobre los postulados de la CDN y otras convenciones como la CMW, transformándose paradójicamente así, en el primer vulnerador de Derechos Humanos de estos niños y niñas en condición de migrancia⁴⁰. De acuerdo a estos autores, los Estados incumplen sistemáticamente su obligación, cual es garantizar la exhibibilidad y el ejercicio de derecho de todos los niños, niñas, jóvenes, mundo adulto y ancianos. Por lo tanto, si el Estado que es el principal garante no cumple, difícilmente las instituciones que estén bajo su égida lo harán.

El problema de esta situación es que la niñez en general y la migrante aun más, quedan en completo abandono y desamparo, a la ley de la vida, donde es cotidiana la naturalización de la violencia doméstica hacia las niñas y niños, mujeres, ancianos y todos los que se encuentren en asimetría de poder. No podrán ejercer sus derechos si no se dan los espacios necesarios para garantizar su ejercicio. De este modo, se reproducen las prácticas en los centros de socialización formal como las escuelas, generando un círculo vicioso y produciendo realidad en la ciudadanía, para que ésta opere socio-históricamente con estas lógicas de naturalización de la violencia hacia otras personas. En esos contextos, las personas inician modos de relaciones culturales con la niñez que busca, o ponerlos en la pirámide de la inocencia o en la cima de la perversidad. Tal lógica binaria es gracias a las secuelas del positivismo lógico, que sigue operando en algunas instituciones de alto poder mediático y de control social.

Cussiánovich y Liwski (2008) acusan a los Estados partes de no respetar sus firmas en los tratados y convenciones como la CDN, y que lenta y sistemáticamente promueven una cultura de la aceptación de la violencia hacia la niñez, lo que incide directamente en producir y sostener lógicas de dominantes y dominados. La idea de ejercer poder para que los niños, niñas y jóvenes no rebasen las normas, está impresa por ejemplo en las leyes chilenas del sistema judicial y aunque se han hecho reformas, la academia denuncia a través de estudios cada vez más prolíferos que las prácticas de violencia se han sofisticado, por lo tanto se hace más invisible para la persona que es receptora de castigo social estar consciente de que se le vulneran sus derechos fundamentales.

A pesar de toda esta situación, que es una realidad construida pero materialmente sentida, existen posibilidades de iniciar los cambios pertinentes, para que se mantengan firmes las denuncias de parte de las ciencias sociales ante eventos traumáticos humanos, como lo son las violaciones de los DDHH, de las que nuestro país fue un triste representante. Se debe proseguir en la senda de la pronunciación, investigación y descubrimiento del aparataje que

coacciona perversamente a la niñez, con el propósito de construir nuevos elementos de diagnóstico que permitan generar políticas más cercanas a la gente, en este caso a los niños y niñas migrantes, que favorezcan siempre, siguiendo la lógica del interés superior del niño y la niña, a este grupo de personas que aporta invisiblemente al desarrollo del país.

Propuestas

En la línea de la educación, sería interesante y pertinente que se crearan planes de acogida para niños y niñas migrantes, y que se pudieran analizar y crear cargos en los establecimientos educacionales de tutores y mediadores interculturales, en este último caso para quienes tengan idiomas diferentes, que promuevan el efectivo intercambio intercultural con la cultura nativa. Tales planes de acogida debieran contar con ítemes emergentes de situaciones nuevas que se vayan dando en el proceso de aculturación del o la educanda en el sistema escolar, con el fin de aportar al mejoramiento del proceso continuo de entrada de la niña o niño migrante y su integración a su nuevo contexto.

Estos planes de acogida necesariamente requerirían de una ampliación hacia la comunidad educativa en su totalidad, y de la que se encuentra fuera del emplazamiento de infraestructura del colegio, debido al carácter situado del proceso educativo intercultural, que permitiría gestionar y agenciar comunitariamente a las personas que viven geográficamente cerca de éste, un acercamiento progresivo hacia la comunidad del establecimiento y más específicamente, a las niñas y niños migrantes. Esto con el propósito de generar identidad y educación formal y popular respecto de la condición de este grupo en particular. Para lograrlo se deberían crear grupos interculturales formados por los propios estudiantes, tanto migrantes como nacionales, para incidir en el quiebre de los prejuicios entre ellos y la comunidad en general. Evidentemente esto requiere de una profundización curricular y política, para poder ser agenciado en la práctica educativa y cotidiana.

En cuanto a la generación de una política migratoria real con un enfoque de derecho, se debe seguir trabajando desde las organizaciones de la sociedad civil a la academia, con el fin de continuar con las producciones sociales que permitan tener acercamientos progresivos al mundo del ejecutivo. Proponer acciones articuladas de instituciones que sí velan por la efectivización de los derechos de la niñez, proseguir con las propuestas novedosas de jóvenes hacia los más pequeños, escuchar sus iniciativas y apoyar en su justa medida, pensando siempre que son ellos los expertos en sus vidas y que el apoyo del mundo adulto DEBE (énfasis intencional) ser consultivo, porque si se sigue operando desde la lógica que indica que hay que ayudarlos porque ellas y ellos “no saben”, terminarían siendo como los personajes principales que criticaba acérrimamente Pierre Bourdieu respecto de la reproducción del capital cultural, es decir, finalmente se cae en el círculo vicioso de expresar la necesidad de que los niños y las niñas sean protagonistas de sus vidas, pero planteándoles desde el mundo adulto cómo deben serlo.

Referencias bibliográficas

1. Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010. En: http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf
2. Ministerio del Interior. *Decreto Ley N° 1.094*, de 1975. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010. En: http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/manual_aspectos_normativos.pdf
3. Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010. En: http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf
4. Liwski, N. (2008). *Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos*. Pág 1. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 http://www.iin.oea.org/IIN/cad/actualizacion/pdf/3_1/Migraciones%20de%20Ni%C3%B1os%20Ni%C3%B1as%20y%20Adolescentes%20bajo%20el%20Enfoque%20de%20Derechos.pdf
5. Paves, I. (2010). *Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio*". Pág 29. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 http://www.politicaygobierno.cl/documentos/enfoques/12/art_Iskra_Pavez.pdf
6. Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: PAIDOS.
7. Pérez, A., y Figueroa, H. (2005) ; Pavez, I (2010); Valverde, F (2008)
8. Pérez, A., y Figueroa, H. (2005). *Construcción de participación infantil en niñas y niños del Hogar de Cristo*, Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología. Antofagasta: Universidad Católica del Norte.
9. Bustelo, E. (2005). *Infancia en Indefensión*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf>
10. *Ibíd.*
11. Duarte, C. (s.f.). *La resistencia de los jóvenes en un país capitalista pobre y dependiente*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde <http://www.facsovirtual.cl/mod/resource/view.php?id=4639>
12. Callado, R. (2005). *Extranjeros inmigrantes en la sociedad alicantina. Una investigación sociológica desde la perspectiva cualitativa*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10116/1/Ruiz%20Callado,%20Raul.pdf>
13. *Ibíd.* Pág. 54
14. *Ibíd.*
15. Stefoni, C. (2005). *Seguridad humana e inmigración en América Latina*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010. http://sociologia.uahurtado.cl/publicaciones/Art_Seguridad_Humana_e__Inmigracion_Carolina_Stefoni.pdf
16. Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
17. IOÉ, Colectivo. (2007). *Inmigración, género y escuela: exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Colección Estudios Craade N°1, 40-69.
18. *Ibíd.* Pág. 40
19. Montón, (2002)
20. Petit, J.M. (2003). *Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus*

- derechos*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010. <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/1252/lcl1909-p.pdf>
21. Stefoni et.al. (2008); Stefoni, C. (2005); Pavéz, I. (2010)
 22. Stefoni, C. (2005). *Seguridad humana e inmigración en América Latina*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 http://sociologia.uahurtado.cl/publicaciones/Art_Seguridad_Humana_e_Inmigracion_Carolina_Stefoni.pdf
 23. Carballada, A. (2005). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: PAIDOS. Págs. 74-75
 24. Liwski, N. (2008); Petit, J.M. (2003)
 25. UNICEF. (2010). *Convención sobre los derechos de los niños*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. Recuperado el 26 de Noviembre desde http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/112/Convencion.pdf
 26. Valverde, F. (2008). "Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos". *Revista MAD, edición especial N°3*. Págs. 95-118
 27. Duarte, C. (s.f.). *La resistencia de los jóvenes en un país capitalista pobre y dependiente*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde <http://www.facovirtual.cl/mod/resource/view.php?id=4639>
 28. OEI. (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos, OEI. Págs. 90-98
 29. *Ibid.*
 30. Stefoni, C. (2005). *Seguridad humana e inmigración en América Latina*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 http://sociologia.uahurtado.cl/publicaciones/Art_Seguridad_Humana_e_Inmigracion_Carolina_Stefoni.pdf
 31. Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf
 32. Stefoni, C. (2005). *Seguridad humana e inmigración en América Latina*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 http://sociologia.uahurtado.cl/publicaciones/Art_Seguridad_Humana_e_Inmigracion_Carolina_Stefoni.pdf Pág. 101.
 33. Montón. (2002); Stefoni, C. (2005)
 34. Liwski, N. (2008). *Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010. http://www.iin.oea.org/IIN/cad/actualizacion/pdf/3_1/Migraciones%20de%20Ni%C3%B1os%20Ni%C3%B1as%20y%20Adolescentes%20bajo%20el%20Enfoque%20de%20Derechos.pdf
 35. Paves, I. (2010). *Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 http://www.politicaygobierno.cl/documentos/enfoques/12/art_Iskra_Pavez.pdf
 36. *Ibid.*
 37. *Ibid.* Págs. 45-46
 38. Callado, R. (2005); Stefoni, C. (2005)
 39. Paves, I. (2010). *Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio*.

Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 http://www.politicaygobierno.cl/documentos/enfoques/12/art_Iskra_Pavez.pdf

40. Cussiánovich, A., y Liwski, N. (2008). *Camino a la declaración de Ginebra*. Recuperado el 26 de Noviembre http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/3_1/Camino%20a%20la%20Declaración%20de%20Ginebra-%20BICE.pdf

Bibliografía

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI
- Bustelo, E. (2005). *Infancia en Indefensión*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde <http://www.scielo.org.ar/pdf/sc/v1n3/v1n3a02.pdf>
- Callado, R. (2005). *Extranjeros inmigrantes en la sociedad alicantina. Una investigación sociológica desde la perspectiva cualitativa*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10116/1/Ruiz%20Callado,%20Raul.pdf>
- Cano, V., y Soffia, M. (2009). *Los estudios sobre migración en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/112/11211806007.pdf>
- Carballeda, A. (2005). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Buenos Aires: PAIDOS.
- Cussiánovich, A., y Liwski, N. (2008). *Camino a la declaración de Ginebra*. Recuperado el 26 de Noviembre desde http://www.iin.oea.org/iin/cad/actualizacion/pdf/3_1/Camino%20a%20la%20Declaración%20de%20Ginebra-%20BICE.pdf
- Duarte, C. (s.f.). *La resistencia de los jóvenes en un país capitalista pobre y dependiente*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde <http://www.facsovirtual.cl/mod/resource/view.php?id=4639>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2010). *Convención sobre los derechos de los niños*. Recuperado el 26 de Noviembre desde http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/112/Convencion.pdf
- Gergen, K. (1996). *Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: PAIDOS.
- IOÉ, Colectivo (2007). "Inmigración, género y escuela: exploración de los discursos del profesorado y del alumnado". *Colección Estudios Craade*, N°1. Págs. 40-69
- Liwski, N. (2008). *Migraciones de niñas, niños y adolescentes bajo el enfoque de derechos*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde http://www.iin.oea.org/IIN/cad/actualizacion/pdf/3_1/Migraciones%20de%20Ni%C3%B1os%20Ni%C3%B1as%20y%20Adolescentes%20bajo%20el%20Enfoque%20de%20Derechos.pdf
- Ministerio del Interior (2008). *Decreto Ley N° 1.094, de 1975*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde http://www.extranjeria.gov.cl/filesapp/manual_aspectos_normativos.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos, OEI (2010). *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI, 90-98.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU (2010). *Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

- Paves, I. (2010). *Los derechos de las niñas y niños peruanos en Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 desde http://www.politicaygobierno.cl/documentos/enfoques/12/art_Iskra_Pavez.pdf
- Pérez, A., y Figueroa, H. (2005). *Construcción de participación infantil en niñas y niños del Hogar de Cristo, Antofagasta*. Antofagasta, Chile: Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología, Universidad Católica del Norte.
- Petit, J.M. (2003). *Migraciones, vulnerabilidad y políticas públicas. Impacto sobre los niños, sus familias y sus derechos*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 desde <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/12572/lcl1909-p.pdf>
- Stefoni, C. (2005). *Seguridad humana e inmigración en América Latina*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2010 desde http://sociologia.uahurtado.cl/publicaciones/Art_Seguridad_Humana_e_Inmigracion_Carolina_Stefoni.pdf
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Recuperado el 26 de Noviembre de 2010 desde http://www.oimchile.cl/documentos/ninos_migrantes.pdf
- Valverde, F. (2008). "Intervención social con la niñez: operacionalizando el enfoque de derechos". *Revista MAD*, Edición especial N°3. Págs. 95-118

Los niños, niñas y jóvenes ex combatientes en el conflicto armado colombiano

¿Sujetos de derecho u objetos de asistencia?

Angélica Remolina

Profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales

El siguiente trabajo describe la situación socioeconómica y política que enfrentan los niños, niñas y jóvenes como miembros de grupos guerrilleros y bandas emergentes (antiguos grupos paramilitares) en Colombia, haciendo especial énfasis en la respuesta ofrecida desde las políticas públicas para la reinserción de estos sujetos en la vida civil, su pertinencia en el marco de un Estado social de derecho y su concordancia con la normativa internacional en la materia. En particular, se reflexiona acerca de la constante transgresión de derechos fundamentales que sufren estos individuos, no sólo como militantes de los grupos armados ilegales, sino además como posteriores desmovilizados.

EL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO se inicia alrededor de los años 50 como una revolución rural que, encabezada por un grupo creciente de campesinos, exigía una distribución más justa de la tierra y los medios de producción, así como la transformación estructural del Estado, manejado por los dos partidos políticos tradicionales: Liberal y Conservador, en donde se garantizaran condiciones de equidad y participación para toda la sociedad, tanto en el ámbito político como económico.

Con el tiempo la guerra fue mutando sus tácticas, estrategias y el accionar de los actores involucrados en ella. Nuevas organizaciones ilegales ingresaron a la escena armada, además de la guerrilla de izquierda Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, Ejército del Pueblo (FARC-EP), la más antigua, organizada y con el mayor número de combatientes; también se sumaron otros grupos guerrilleros de izquierda como el Ejército de Liberación Nacional (ELN), o el Ejército Popular de Liberación (EPL), adicional a otros que ya han desaparecido como el Movimiento 19 de Abril (M19). Posteriormente adquirieron importancia grupos de extrema derecha como los Paramilitares, siendo las más populares las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), organización que en el 2003 pasó por un criticado proceso de desmovilización y desarme, pues muchos de sus ex-miembros aún combaten en las nacientes bandas emergentes como las Águilas Negras, Los Rastrojos, entre otras.

Ante un conflicto tan prolongado e intenso, toda la sociedad en su conjunto se ha visto afectada directa o indirectamente y son muchas las violaciones de Derechos Humanos que se han dado entre balas y ametralladoras, violaciones ocultas entre la selva y el monte, principalmente el derecho fundamental a la vida. Pero será objeto de este trabajo centrar la mirada en aquellos sujetos que por su condición de niños, niñas y adolescentes, están pasando de la invisibilidad al protagonismo mediático y político, como víctimas y al tiempo victimarios en el actuar subversivo.

Los niños, niñas y jóvenes, entiéndase para todo efecto las personas de 0 a 12 años y las de 13 a 18 años respectivamente, han sido reclutados como combatientes desde hace más de una década por parte de todas las organizaciones armadas ilegales nombradas anteriormente, incluso llegaron a ser parte de la Fuerza Pública Colombiana hasta hace algunos años; sin embargo, resulta difícil precisar el número exacto de los que se encuentran engrosando las filas guerrilleras o de bandas emergentes, por tratarse de una cuestión tipificada como delito y que se mantiene en total hermetismo y clandestinidad por los grupos alzados en armas.

En un contexto de violencia constante, altos niveles de pobreza y marginalidad, la vulnerable población infantojuvenil que habita las zonas rurales de Colombia, foco de las confrontaciones, muchas veces ve en la guerra una oportunidad de vida y desarrollo personal. Por eso la mayoría se alista voluntariamente sin tener conciencia clara de los riesgos a los que se someten y la magnitud de las tareas que realizan.

Asímismo, existe el reclutamiento forzado como parte de una estrategia de reducción de costos, por parte de la guerrilla y las nacientes bandas emergentes, que ante la prolongación del conflicto en el tiempo, el incremento en su pie de fuerza y la necesidad de alimentar, vestir y armar a la tropa, encuentran en éste una solución, toda vez que los niños, niñas y adolescentes resultan ser, tristemente, una mano de obra barata, fácil de complacer respecto a los pagos y poco exigente respecto a las labores asignadas.

En este orden de ideas como actores activos, los niños, niñas y adolescentes combatientes ven en riesgo sus vidas y vulnerados la mayoría de sus derechos fundamentales, como el de tener una familia, educación, una vida digna, el juego, entre otros, realizando labores propias del combate, trabajos domésticos y de logística e inteligencia, en la mayoría de ocasiones, por coacción y amenaza.

Esta problemática abarca gran parte del territorio nacional y ha cobrado mayor importancia luego de la ratificación de la Convención Internacional de Derechos Del Niño (el 28 de enero de 1991) y su Protocolo Facultativo, referente a la participación de niños en conflictos armados (el 25 de mayo de 2005). Sin embargo, la legislación interna sólo logró adecuarse hasta el 2007, cuando se modificó el antiguo Código del Menor por el nuevo Código de Infancia y Adolescencia.

Sólo tres años han transcurrido desde que Colombia pasó de hablar de la situación irregular como una doctrina asistencialista, que volvía anómalos problemas de tipo estructural en la sociedad colombiana, derivados de la carencia de políticas sociales, en donde ni siquiera se consideraba a la población infantil y juvenil partícipe del conflicto armado; a la doctrina de la

protección integral, que entiende a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, a quienes, independiente de encontrarse en una circunstancia especial, el Estado debe proteger, garantizar bienestar y asegurar el disfrute de sus derechos indivisibles e interdependientes, dado su interés superior.

El siguiente trabajo plantea que actualmente, además de los niños, niñas y adolescentes combatientes, preocupa también la realidad de aquellos que han dejado las filas, los desmovilizados; entendiendo el concepto como todos aquellos que han cesado sus actividades como miembros de organizaciones armadas al margen de la ley y han vuelto a la vida civil por decisión individual o por captura.

El número de niños, niñas y adolescentes desvinculados en el último tiempo se ha incrementado y sus testimonios han sido de vital importancia para el entendimiento de la situación que enfrentan en la guerra. Han dejado ver una realidad que no se compadece con su condición de niños, niñas o jóvenes, ni su género y que, al tiempo abre paso a una discusión política respecto a la responsabilidad penal que deben asumir de vuelta a la vida civil, versus la imputabilidad como jóvenes menores de 18 años.

Se analiza a lo largo del texto cómo el actual Código de Infancia y Adolescencia otorga un interés superior a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho, pero al tiempo les asigna responsabilidades en el marco de la reparación de los daños ocasionados y las acciones tipificadas como delito, a través de diferentes sanciones.

Una vez desmovilizados los niños, niñas y adolescentes que han participado en el conflicto armado colombiano, continúan siendo una población muy vulnerable. Las intervenciones realizadas hasta el momento dan cuenta de un manejo asistencialista e insuficiente por parte de los órganos estatales encargados, encabezados por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) como ente coordinador del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, pero también de los defensores de familia, la policía, jueces y fiscales de infancia y adolescencia, lo que exige pasar de la retórica al efectivo restablecimiento de los derechos vulnerados y la reinserción integral en el marco de un enfoque de derechos.

I

MARCHANDO POR EL CAMINO DE LAS ARMAS

El primer inconveniente para abordar el tema de los menores de 18 años en la guerra, es la falta de cifras concretas sobre el número real de niños, niñas y jóvenes vinculados al conflicto armado colombiano. Resulta demasiado complejo tener información veraz, porque ésta es una cuestión encubierta y clandestina, los grupos armados ilegales no son honestos, niegan descaradamente el reclutamiento y cuando lo han admitido, no proporcionan números ni menos adquieren compromisos serios para terminar con esta práctica.

Paradójicamente, desde que hace más de una década el tema empezó a ser visible en los medios de comunicación y a incursionar en la agenda política nacional e internacional, también se hizo más complejo identificar, censar y reconocer a esta población de combatientes. Videos incautados, testimonios de desmovilizados y los rostros de muertos y heridos en combates, dan cuenta de la utilización de la infancia en el conflicto armado como una práctica real y vigente por parte de grupos guerrilleros y bandas emergentes.

Según el Ejército Nacional de Colombia, para el año 2005 el país era “el cuarto en el mundo en la vinculación de menores en el conflicto armado después de Myanmar, Liberia y el Congo”¹. Sin embargo, aún no se ha llegado a un consenso en las cifras, las cuales oscilan “entre 8.000, según el Ministerio de Defensa, y 11.000, según fuentes no gubernamentales”². Para el Fiscal Internacional de Derechos Humanos Sergio Tapia, del Tribunal Internacional sobre la infancia afectada por la guerra y la pobreza, el número podría haber llegado a los 14.000 en 2010. Estadísticas bastantes diferentes entre sí que no permiten conocer la verdadera magnitud del problema y los recursos y esfuerzos oficiales que son necesarios para enfrentarlo.

En promedio, según la Human Rights Watch (HRW) se “calcula que más de 7.400 niños son miembros de las FARC-EP, incluyendo los que están asociados con las milicias urbanas. Por lo menos 1.480 de los combatientes del ELN (o por lo menos una tercera parte del total de sus miembros) son niños y niñas”³, además de otro número importante que son usados por bandas criminales en las zonas urbanas y un número indeterminado que militan en las nuevas bandas emergentes en remplazo de las AUC, donde 2200 niños, niñas y adolescentes eran miembros.

Por otro lado, es evidente que las condiciones de pobreza y extrema violencia que se viven en las zonas rurales del país, han conllevado a que la mayoría de la población infantil y juvenil que se recluta sea campesina, indígena y afro descendiente. En Colombia existen 32 departamentos y en alrededor de 27 se desarrolla el conflicto; aunque a ciencia cierta se desconoce el real alcance territorial de esta problemática, es evidente que “la población infantil que se encuentra más vulnerable a entrar en las filas de los grupos armados, es también la que se encuentra cerca de los epicentros del conflicto”⁴.

Ante el vacío estadístico existente, se calcula que la mayoría de los que se enlistan en la guerra tienen entre 15 y 17 años, aunque se han conocido casos de niños que ingresan desde los 7 años de edad. Más recientemente, “se señaló que la edad media de reclutamiento había disminuido de 13,8 años en 2002 a 12,8 en 2006”⁵.

De cualquier manera, para el Derecho Penal Internacional, el reclutamiento de la población infantojuvenil se establece como un crimen de guerra según el Estatuto de Roma, sin mencionar lo estipulado en el Protocolo Facultativo de la Convención Internacional de Derechos del Niño relativo a la participación de niños en conflictos armados, que prohíbe enrolar a personas menores de 18 años y su vinculación en hostilidades. En relación a la normativa interna, el Código Penal colombiano en su artículo 162, tipifica el recluta-

miento de niños, niñas y adolescentes como un acto ilícito ya sea que participen directa o indirectamente de las hostilidades, un delito que tiene penas de prisión inicialmente establecidas de 6 a 10 años y multa de 600 a 1000 salarios mínimos legales mensuales vigentes⁶. Pero el problema va mucho más allá de ignorar estas normas.

Respecto al ingreso, contrario a lo que se piensa, “la mayoría de los niños combatientes colombianos se unen a la guerrilla o los paramilitares por voluntad propia. No les obligan a punta de pistola, ni sus familias los coaccionan o amenazan físicamente”⁷. Sin embargo, es cuestionable hasta qué punto estos jóvenes y niños entienden la magnitud de la guerra o los alcances de su accionar.

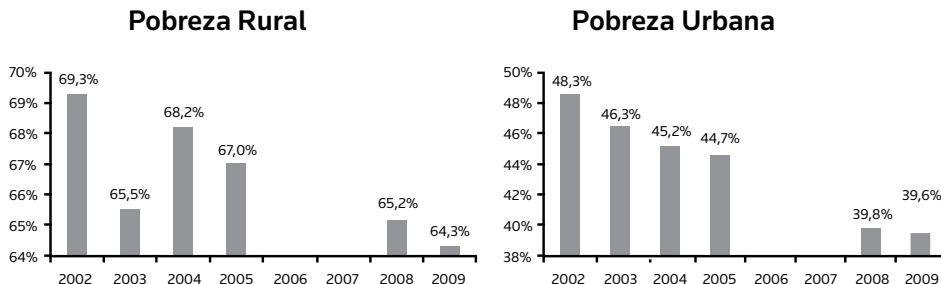
Entre las causas de ingreso voluntario de los niños, niñas y adolescentes a los grupos armados ilegales, existen un sinnúmero de razones de tipo tanto económico, político, social como personal que los impulsan.

Como ya se comentó, son las zonas rurales las más afectadas por esta realidad. Una razón lógica para ello es, entre otras, la falta de presencia estatal en dichas áreas, en donde la guerrilla o los grupos de extrema derecha se presentan como autoridad y ley, supliendo los vacíos del Estado en temas como la protección y la seguridad en su sentido más amplio.

De esta manera, el estilo subversivo se convierte en modelo a seguir y muchas veces la vida del militante es sinónimo de admiración y éxito. Así, muchos jóvenes y niños van adquiriendo el gusto por las armas y la violencia en una realidad donde, al ser invisibles para la sociedad y el Estado, la vida como subversivos les ofrece una posición de poder al mando de tropas, portando ropa militar, cargando fusiles, granadas, y decidiendo sobre la vida de otros seres humanos, lo que les genera, en cierto modo, respeto por parte de la población y los hace visibles para el mundo.

Igualmente, existen factores de riesgo que hacen más vulnerables a cierto grupo de niños, niñas y adolescentes ante la posibilidad de ser vinculados directamente al conflicto, entre ellos la baja o nula escolaridad. Colombia aún tiene una tasa de analfabetismo muy alta, que llegaba a 7.2 % en 2008 pero que en zonas rurales alcanzaba un muy lamentable 15.6%, haciendo que para este año, Colombia sea “el país de la región que tiene la mayor brecha geográfica, donde el índice de analfabetismo rural quintuplica al urbano”⁸. Adicionalmente, muchos de los sujetos desmovilizados han evidenciado la insatisfacción que sentían por la educación, los modos de educar y las temáticas enseñadas en las escuelas, que para ellos no resultaban interesantes y eran inútiles en su contexto de vida.

Desde una perspectiva económica, existe una brecha muy grande respecto a la pobreza en las zonas rurales y las urbanas, como lo muestran las siguientes gráficas del Departamento Nacional de Estadística de Colombia (DANE), para el año 2009.



Fuente: Cálculos MESEP con base en Encuestas de Hogares del DANE (Encuesta Continua de Hogares 2002-2005 empalmada por MESEP y Gran Encuesta Continua de Hogares 2008 y 2009)

La situación de desempleo y precariedad constante afecta también la vida de los niños, niñas y adolescentes. “Según las estadísticas del gobierno, en 2001, dos de cada tres niños colombianos vivían por debajo de la línea de pobreza. Uno de cada diez estaba en la miseria”⁹. Entonces, ser parte de la guerrilla o los paramilitares se convierte en una forma de trabajo y de sobrevivencia. Los grupos paramilitares, por ejemplo, pagan regularmente un salario a los integrantes de sus milicias que está incluso por encima del salario mínimo legal vigente, y que se calcula en alrededor de 800.000 pesos colombianos (aproximadamente 400 dólares).

De esta manera lo entienden también muchos padres y madres campesinos que prefieren entregar sus hijos a las organizaciones ilegales, porque no tienen cómo mantenerlos y de esta forma les garantizan alimento, vestimenta y un lugar donde dormir.

Otra razón, advertida en diferentes entrevistas y estudios a los niños y niñas actualmente desmovilizados, es la violencia intrafamiliar que sufrían en sus hogares, en donde algunos llegaron a ser víctimas no sólo de graves castigos físicos y psicológicos sino también de abuso sexual por parte de parientes cercanos. Para ellos las organizaciones ilegales llegaron a ser verdaderas familias, en donde pudieron sentirse queridos y respetados.

Por otra parte, años y años de violencia y muerte han marcado heridas muy profundas en la población colombiana, miles de muertos han dejado a su vez miles de huérfanos y el deseo de éstos de vengar a sus familiares y amigos lo logran enfilándose en la organización enemiga de la que ocasionó las muertes. Esto hace parte del círculo vicioso que lleva consigo la guerra en Colombia, como lo evidencia la HRW en este caso: “Uriel, un muchacho de aspecto duro, tenía un poderoso motivo para unirse a los paramilitares. Cuando tenía ocho años, él y su hermana pequeña fueron los únicos supervivientes de un ataque de las FARC-EP a su finca del departamento de Sucre en 1996. Dijo a HRW que la guerrilla había asesinado a tiros a su padre, su madre y tres de sus hermanos. En lugar de irse a un orfanato, Uriel eligió los paramilitares”¹⁰.

Quedan al descubierto una amplia gama de factores enraizados en lo más profundo de la sociedad colombiana y su historia, que en la cotidianidad de la vida de los niños, niñas y ado-

lescentes que llegan a ser reclutas, se combinan y superponen. Condiciones de tipo estructural que obliga a repensar cuán prioritario es invertir en las zonas rurales colombianas y mejorar las condiciones de vida de la población que allí habita.

¿Víctimas o victimarios del accionar subversivo?

En contraposición a lo leído en el punto anterior, hay otro grupo de niños, niñas y adolescentes que en menor número entraron a ser parte de los grupos armados ilegales de manera forzada y bajo la intimidación o la fuerza. Ellos adquieren la calidad de víctimas del conflicto por parte del gobierno, la fuerza pública y sectores de la sociedad civil; una consideración que se tiene también con personas menores de 18 años víctimas de minas antipersonales, de desplazamiento, los que han quedado sin hogar, quienes han muerto en el fuego cruzado o los que han sido secuestrados; pero que no incluye a los niños, niñas y adolescentes que se enfilaron de manera voluntaria. La forma de relacionarse e intervenir a estos sujetos marca la diferencia bajo este precepto.

Tal como lo piensa el señor Mario Gómez Jiménez, de la dirección de la fundación social Antonio Restrepo Barco, para quien los niños, niñas y adolescentes “que han sido reclutados de manera forzada por las guerrillas o las autodefensas, deberemos darles un tratamiento de víctimas de la confrontación. Es lo correspondiente y lo justo. A aquellos que no han sido forzados sino vinculados por expresa, real y no confusa manifestación de su voluntad, habrá que atenderlos, reintegrarlos a una vida esperanzadora y, seguramente, exigirles que, en relación con los actos lesivos que han llevado a cabo, por decisión propia y no impuesta, respondan ante la sociedad”¹¹.

¿Pero acaso estos niños no son igualmente víctimas del conflicto y del abandono del Estado, tal como aquellos que son obligados a ser parte de las filas subversivas, bien sea por los mismos grupos que ejercen control en los territorios donde habitan o porque sus padres los entregan a éstos aún en contra de su voluntad? Es importante entonces profundizar en los trabajos y labores que realizan los niños, niñas y adolescentes al interior de grupos guerrilleros y bandas emergentes, y los castigos a los que se enfrentan por igual, para entender este dilema de los sujetos combatientes como víctimas o victimarios de la guerra.

Para ello es necesario hacer primero una diferenciación de género: el rol que cumplen las niñas y jóvenes mujeres dentro de las organizaciones ilegales no es el mismo que el de los varones, ni en la convivencia ni en los combates.

Por una parte, además de las labores domésticas como barrer, cocinar, lavar, plantar, etc., y las tareas propias de la guerra como combatir, asesinar, servir de informantes, etc., las niñas por su condición de mujer son sujetos muy vulnerables en tanto enfrentan imposiciones para ser compañeras sentimentales y sexuales de subversivos de mayor rango y edad, esto corresponde de manera disfrazada (pero no por ello sutil) al delito de trata de blancas¹². Otras niñas

son víctimas de abusos sexuales al interior de las organizaciones ilegales, aunque formalmente este delito no esté permitido según las representantes de las FARC-EP, el ELN o las nuevas bandas paramilitares.

Al enfrentarse a la actividad sexual desde tan corta edad, niñas “desde los 12 años deben utilizar anticonceptivos y abortar si quedan embarazadas”¹³. Estas prácticas se realizan muchas veces entre la selva, bajo condiciones inhumanas y de extremo riesgo para la salud y la vida de las niñas, ante la más oculta y silenciosa impunidad.

“Cinco meses de embarazo tenía cuando fui obligada por mi comandante, el Negro Acacio, a abortar... me llevaron hasta un hospital que manejan las FARC. Allí había cinco muchachas más, que también las obligaron a abortar... yo no dejaba de llorar, porque uno de mujer lo que más quiere es tener un hijo... quien me hizo eso era un animal...”¹⁴ Martha, 16 años.

De manera general e indiferenciada los niños, niñas y adolescentes realizan actividades de inteligencia y espionaje, como facilitar información incursionando en los cascos urbanos con ropas de civil, donde no levantan sospechas por parte de la población o la fuerza pública dada su condición de niños o niñas, también se les usa para el transporte de suministros, explosivos y droga. Se les entrena para el reclutamiento de nuevos miembros a través del estudio y aprendizaje del discurso revolucionario de izquierda o derecha según corresponda.

“Al cumplir los 13 años, la mayoría de los niños reclutas han sido entrenados en el uso de armas automáticas, granadas, morteros y explosivos. En las fuerzas guerrilleras, los niños aprenden a ensamblar y lanzar bombas de cilindros de gas. Tanto con la guerrilla como con los paramilitares, estudian el ensamblaje de minas “quiebrapatas” y aplican sus conocimientos sembrando campos mortales”¹⁵.

De igual manera, a los niños, niñas y adolescentes combatientes se les hace partícipes de actos inhumanos y degradantes en una especie de entrenamiento para el carácter, con el objetivo de insensibilizarlos ante la crueldad de la guerra y el sufrimiento humano. Se les incluye en torturas a miembros de grupos enemigos y asesinatos, incluso de sus propios amigos o compañeros. Los grupos guerrilleros y de extrema derecha “obligan a niños y niñas a colaborar con sus actividades y los amenazan con la muerte si no lo hacen”¹⁶.

Todo lo anterior, según el Convenio 182 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT) ratificado por Colombia con la Ley 704 de 2001, cabe dentro del marco de las peores formas de trabajo infantil, que según el artículo 3 abarca:

- a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo y el trabajo forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
- b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;
- c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes (...)

- d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños”.

Igualmente, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CDN) de las Naciones Unidas, en su artículo 38, insta a los Estados partes a respetar el Derecho Internacional Humanitario respecto a la protección y cuidado de la población infantojuvenil afectada y/o involucrada en conflictos armados, y también a adoptar todas las medidas necesarias para que los niños y niñas menores de 15 años no participen directamente en las hostilidades, ni hagan parte de la fuerza pública.

Dentro de estas medidas a adoptar están todas aquellas legislativas, administrativas, educativas y sociales que reconozcan el derecho de los niños, niñas y jóvenes a estar protegidos contra la explotación económica y el “desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para la salud o para el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social”¹⁷.

Se establece igualmente en el artículo 37 de la CDN que la privación de la libertad para niños, niñas y adolescentes debe ser el último recurso a adoptar, pero de ser necesaria exige el cumplimiento del tiempo más breve posible, garantizando que durante el período de detención, el adolescente sea tratado con dignidad y respeto, teniendo en cuenta sus necesidades básicas como persona y como joven en todos los ámbitos de su vida. Lo anterior implica estar en espacios separados de los adultos, mantener contacto con sus familias, celeridad en el acceso a la asistencia jurídica y la consideración de su interés superior en todo momento del proceso.

Retomando, sin importar si el ingreso de niños, niñas y adolescentes fue voluntario o forzoso a los grupos armados ilegales, los que incumplen lo ordenado por sus mandos o faltan a las labores que les han sido asignadas, sufren castigos. Largas horas de trabajos pesados cavando trincheras, cortando leña, construyendo letrinas, combatiendo sin arma hasta recuperar una del enemigo, entre otras. En el caso de violaciones graves como se considera la desertión o el intento de escape, son sometidos a consejos de guerra, una especie de juicio en donde se decide si el niño, niña o joven vive o muere, sin ninguna consideración o interés superior del sujeto.

¿Cómo saber entonces cuándo las acciones tipificadas como delito en el código penal colombiano o el derecho penal internacional han sido cometidas por decisión propia y no impuestas como lo sugiere el señor Mario Gómez? Finalmente voluntaria o forzosamente, todos y todas tienen que enfrentarse a una realidad de violencia extrema a corta edad, realizando las mismas acciones y sufriendo los mismos castigos.

Según el informe anual 2008-2009 del Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra, el 13% de menores de 18 años que actúan en la guerra ha participado en secuestros; el 18% reconoce haber matado por lo menos una vez en su vida en los grupos ilegales (...) El 60% ha visto matar; el 78% ha observado cadáveres mutilados; el 40% ha disparado contra otra persona; el 18% ha visto torturar y el 28% ha sufrido heridas en combates”¹⁸.

Sin duda, ver y participar en actos tan bárbaros deja secuelas psicológicas, morales, emocionales y físicas, efectos cuyo alcance en profundidad y tiempo nadie puede predecir, teniendo en cuenta que estos sujetos se encuentran en pleno crecimiento y desarrollo. Así, los niños, niñas y adolescentes que militan en grupos armados ilegales, ven vulnerados en primera instancia su derecho a la vida, pero también el derecho a crecer en un ambiente sano, a la integridad personal, a tener una familia, a la educación, la salud y sus derechos sexuales y reproductivos.

II

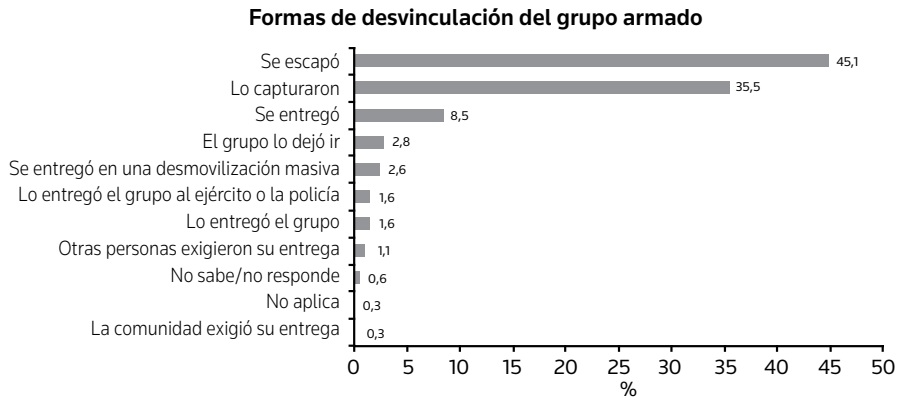
CÓMO SE DEJA EL FUSIL Y SE VUELVE A LA INFANCIA O ADOLESCENCIA

En Colombia el primer caso de niños, niñas y adolescentes desmovilizados que tuvo reconocimiento público ocurrió en 1997, cuando luego de ser capturadas por el ELN y permanecer un año con esta guerrilla, un grupo de jóvenes mujeres ex miembros de las AUC fue entregado en medio de un boom mediático a una delegación conformada por el ICBF, el Alto Comisionado para la Paz, la Defensoría del Pueblo y la UNICEF, para luego ser internadas en un centro de reeducación llamado Hogar Femenino la Esperanza.

Este hecho puso de manifiesto el hecho que menores de 18 años hacían parte de las filas paramilitares y guerrilleras y planteó un reto para el Estado, en el sentido de generar centros, políticas y programas de atención especializados para este grupo de personas. El primer centro especializado para atención de niños, niñas y adolescentes desmovilizados, se abrió en 1999 con 20 miembros en la ciudad de Bogotá y luego la experiencia se trasladó a otras regiones.

Antes de esa fecha sin embargo, el ICBF ya había atendido a 238 niños, niñas y adolescentes desmovilizados entre 1995 y 1997, luego “se pasó a un promedio de 100 entre 1998 y 2000”¹⁹, para que en los nueve años posteriores se alcanzara un total de “3.876 niños, niñas y adolescentes desvinculados de los grupos armados al margen de la ley. La mayoría de esta población es masculina, con un total de 2.832 hombres, equivalente al 73% y 1.044 mujeres que representan el 27% de la población desvinculada. Según el ICBF, la edad promedio de los desmovilizados atendidos oscila entre los 13 y los 17 años”²⁰.

Continuando con la caracterización de la población infantojuvenil desmovilizada, a partir del siguiente cuadro, basado en un estudio realizado a un grupo de 329 niños, niñas y adolescentes vinculados a los programas especializados del ICBF para desmovilizados, se puede observar que casi el 50 % de ellos escaparon del grupo armado ilegal, mientras que otro porcentaje importante fue capturado, siendo estas dos las más recurrentes formas de desvinculación.



Fuente: Página oficial organización Género y Desastres. Caracterización de las niñas, niños y adolescentes desvinculados de los grupos armados ilegales: inserción social y productiva desde un enfoque de Derechos Humanos.²¹

¿Qué importancia tiene este hecho? y ¿cuál es el tratamiento que reciben estos sujetos por parte del Estado una vez desmovilizados?

En primer lugar, la entrega voluntaria o por captura será un factor importante a considerar por parte de un juez especializado en el tema, respecto a la imposición de sanciones si se comprueba que el niño, niña o adolescente ha cometido un delito, explicación que tendrá lugar más adelante.

En este punto es necesario hacer un paréntesis para aclarar que fueron necesarios 15 años desde proclamada la Convención Internacional de Derechos del Niño, para que Colombia ajustara sus leyes a los principios de este instrumento internacional y modificara su visión asistencialista respecto al trato de la infancia. Sólo hasta el año 2007, cuando se reformuló el antiguo Código del Menor creado en 1989, y entró en vigencia el nuevo Código de Infancia y Adolescencia, se pasó de trabajar bajo la doctrina de la situación irregular, en donde ni siquiera se contemplaba como tal el reclutamiento o desvinculación de grupos armados ilegales por parte de niños, niñas y adolescentes, a la doctrina de la protección integral.

Retomando. Como víctimas del conflicto armado colombiano y estipulado en el artículo 20 del nuevo Código de Infancia y Adolescencia, que la guerra y los conflictos internos, el reclutamiento y utilización de personas menores de 18 años por grupos al margen de la ley, la tortura y toda clase de tratos y penas crueles merecen la protección integral por parte del Estado. Todos los niños, niñas y adolescentes que participaron como militantes de los grupos armados ilegales, deben ser vinculados a programas de atención especializada para el restablecimiento de sus derechos vulnerados. Es de resaltar, sin embargo, que a diferencia de otros procesos de intervención realizados con esta población en el mundo, en Colombia la guerra continúa y los proyectos se efectúan en el marco del conflicto, haciendo más difícil analizar su alcance, impacto y logros.

Según Elvira Forero, Directora del ICBF, los programas están diseñados para que los sujetos logren reconciliarse con ellos y sus familias, permitiéndoles reintegrarse de “una manera eficiente y feliz a la sociedad”²². Sin embargo, este objetivo suena utópico e inalcanzable cuando las condiciones de vida de estos niños y sus familias siguen estando marcadas por la pobreza, la falta de oportunidades y la violencia.

Actualmente la atención para niños, niñas y adolescentes desmovilizados puede completarse en 3 fases; la primera por la que todos atraviesan, consiste en la identificación y diagnóstico psicosocial, nutricional y educativo de quienes fueron “recuperados” o los que se entregaron voluntariamente, dentro de un hogar transitorio por máximo 3 meses. En segunda instancia están los Centros de Atención Especializados, que ofrecen una atención individual a los sujetos ingresándolos en el sistema educativo, mediante seguimiento y apoyo psicosocial y por medio de actividades que les permitan emplear el tiempo libre. Para aquellos entre 17 y 18 años se crearon las Casas Juveniles, espacios que preparan a los jóvenes para el mundo laboral y que gracias a convenios entre el ICBF y entidades como el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) y la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), vincula a los adolescentes en cursos de informática, fotografía, panadería, talleres de arte y deportes, entre otros.

Dejando de lado los programas, se analiza la situación jurídica y penal a la que se enfrentan los jóvenes que se desmovilizan de la guerrilla o las bandas emergentes de derecha, y que dentro del contexto del conflicto armado han cometido delitos. Tiene que ver esto con el nuevo sistema de responsabilidad penal adolescente. Hasta el 2007 el antiguo Código definía a los menores como inimputables, pero aún así sometía a todos quienes tuvieran entre 15 y 18 años, acusados de la comisión de un delito, a un proceso judicial ante los (para entonces) jueces de menores, quienes investigaban, acusaban y juzgaban a estos sujetos, de una manera distinta a la de los adultos pero respondiendo por las mismas conductas delictuales. La discusión se centraba, y aún lo hace, sobre hasta qué punto la pertenencia a un grupo armado ilegal lo hacía inimputable o imputable y en qué medida su actuar era voluntario o forzado.

Actualmente, el sistema de responsabilidad penal adolescente está dirigido a sujetos que cometen delitos entre los 14 y 18 años, y se establece que todas las medidas que se adopten serán de carácter pedagógico, en las cuales se debe garantizar la verdad, la justicia y la reparación del daño causado.

Entre los organismos que intervienen dentro de un proceso de responsabilidad penal adolescente, están la Policía de Infancia y Adolescencia como cuerpo especializado de la Policía Nacional, y los Defensores de Familia, quienes están obligados a acompañar a los sujetos en todas las diligencias en que intervengan. Sin embargo, recordando que las zonas del país donde se presenta el fenómeno de reclutamiento y desmovilización son mayoritariamente rurales, muchas veces ni siquiera el ejército hace presencia, por tanto es urgente reforzar la fuerza pública y hacer que todos los entes del Estado tengan presencia efectiva y segura en todo el país, garantizando además el derecho de los niños, niñas y adolescentes al debido proceso.

Asimismo, el juez de infancia y adolescencia que entró en reemplazo de los jueces de menores, es quien determina la existencia y el grado de responsabilidad penal que le corresponde a cada adolescente de manera individual, por la comisión de un delito en el contexto de guerra. Para ello, el juez debe considerar las circunstancias específicas que llevaron a quebrantar la ley, el contexto social, las características personales del niño y si este ha sido víctima de un crimen de guerra de mayor seriedad, la responsabilidad de quienes lo reclutaron y de qué manera estos condicionaron su conducta bajo posibles amenazas o castigos físicos. Lo anterior con base en un informe presentado por un defensor de familia encargado.

Dentro de las sanciones que pueden aplicar los jueces de infancia y adolescencia, están la amonestación (dirigida principalmente a padres u apoderados), la imposición de reglas de conducta, la reparación del delito con prestación de servicios a la comunidad, principalmente los fines de semana y aquellos horarios que no intervengan con los estudios, la libertad asistida, la internación en medio semi-cerrados y, la más drástica, la privación de libertad en un centro de atención especializado sólo para los mayores de 16 y menores de 18.

Esta última sanción se lleva a cabo en centros de atención especializada y sus plazos van de 1 a 5 años. Sin embargo, si los delitos hacen referencia a homicidio doloso, secuestro o extorsión, la privación de la libertad puede darse desde los 14 años y tendrá una duración de 2 hasta 8 años. Aún si el sujeto cumpliera su mayoría de edad la sanción puede seguir hasta los 21, pero no en una cárcel para adultos. Al respecto, es de resaltar que el nuevo Código expresa tácitamente que la medida de privación de libertad es de carácter excepcional y será usada como último recurso, aplicable a delitos de naturaleza grave. Entendiéndolo así “en diciembre de 2008, el programa había reducido al 52% el número de niños a los que se prestaba asistencia en instituciones, que ascendía al 62% en noviembre de 2006”²³.

Aplica también para los jóvenes que enfrentan un proceso administrativo y judicial en su contra por delitos cometidos como miembros de grupos armados ilegales, el que puedan beneficiarse del principio de oportunidad que consagra el nuevo Código en su artículo 175, mediante el cual el fiscal del caso puede renunciar a la persecución penal o el juez de infancia y adolescencia puede desistir de iniciar el proceso de responsabilidad penal, cuando el sujeto “tuvo como fundamento de su decisión las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio para haber estimado como de mayor valor la pertenencia a un grupo armado al margen de la ley (...); cuando se establezca que la situación de marginación social, económico y cultural no le permitía al adolescente contar con otras alternativas de desarrollo de su personalidad (...); cuando se establezca que el adolescente no estaba en capacidad de orientar sus esfuerzos a conocer otra forma de participación social, o finalmente por fuerza, amenaza, coacción y constreñimiento”. Condiciones expresamente consagradas que en definitiva involucran a todos los niños, niñas y adolescentes que combaten en la guerrilla o las bandas emergentes.

Un párrafo posterior al artículo antes mencionado deja claro que el principio de oportunidad no se aplicará cuando se trate de hechos que puedan significar violaciones graves al

derecho internacional humanitario, crímenes de lesa humanidad o genocidio de acuerdo con el Estatuto de Roma. Sin embargo, como se vio al inicio del trabajo, muchas de las tareas que obligatoriamente tienen que cumplir los niños, niñas y adolescentes en salvamento incluso de sus propias vidas y respecto a su formación como combatientes, implican la comisión de delitos de lesa humanidad como el secuestro o la tortura. ¿Qué es lo justo y lo negociable?

¿Cerca de la protección integral de derechos?

De acuerdo con todo lo visto hasta el momento, finalmente cabe preguntarse hasta qué punto se están logrando los objetivos de proteger integralmente a los niños, niñas y adolescentes que han sido desmovilizados y si las políticas son pertinentes en este aspecto, dejando ver cuáles son sus desafíos futuros.

Es importante recalcar que se han conseguido avances importantes respecto a la situación de los niños, niñas y adolescentes desmovilizados, al menos en lo que se refiere al marco legislativo y normativo que regula su tratamiento. En dicho sentido, estas personas ya no son objeto de asistencia en situación de abandono o peligro, ni son vistas como meros infractores de ley; han pasado a ser sujetos de derecho, siendo este el avance más importante. Ante la nueva condición, los individuos esperan por parte del gobierno la restauración de su dignidad e integralidad, con el objetivo de poder ejercer libre y totalmente su ciudadanía y los derechos que les han sido vulnerados como combatientes.

Desde un enfoque de derechos, el nuevo código plantea y reconoce la obligación de los garantes de derechos y consagra expresamente el rol de la familia y la sociedad, como también el papel protagónico del Estado y sus órganos departamentales, municipales y distritales, toda vez que Colombia es un Estado descentralizado, en el cual dichos entes gozan de cierta autonomía y a su vez tienen dentro de sus funciones la responsabilidad de mejorar las condiciones de vida de la población. De esta manera la creación de estrategias, servicios y actos administrativos dirigidos a proteger y restablecer los derechos de los niños, niñas y adolescentes, recae en gran medida sobre las autoridades territoriales, materializándose en sus planes de desarrollo, programas especiales y acciones concretas con la respectiva inversión de recursos financieros y humanos.

Consciente de la importancia del trabajo que realizan los entes territoriales, “en diciembre de 2007 el Gobierno, frente a la magnitud del problema del reclutamiento de niños y niñas, creó la Comisión Intersectorial para la Prevención del Reclutamiento de Niños, Niñas y Adolescentes por grupos organizados al margen de la ley. En el año 2008, la Comisión prestó apoyo técnico a las autoridades y comunidades de 50 municipios en 26 departamentos y en 2009 estas tareas se ampliaron a más de 100 municipios”²⁴.

Otra muestra de la buena voluntad que tiene el Estado colombiano para acabar con el flagelo del reclutamiento de los niños, niñas y adolescentes, se dio en el 2008 cuando

el gobierno aceptó voluntariamente la aplicación de la Resolución 1612 del Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, que permite la constante supervisión por parte de este organismo y la presentación de informes periódicos sobre la situación de la niñez en el conflicto armado, específicamente lo referente al reclutamiento y desmovilización. Pero lo cierto es que no bastan sólo las buenas intenciones; la realidad exige mucho más que eso, mayor inversión en gasto público en las zonas rurales y en los programas de atención a desmovilizados en dichas áreas.

Por otra parte, la Convención Internacional de Derechos del Niño ya tiene 20 años mientras que el nuevo Código de Infancia y Adolescencia sólo 3. Quiere decir esto que antes del 2007 todas las personas menores de 18 años que fueron desmovilizados de los grupos armados ilegales recibieron un trato asistencialista, y muchos aún lo siguen haciendo, pues en tan poco tiempo no se han logrado generar todos los espacios físicos requeridos por los programas, por lo tanto, muchos niños, niñas y adolescentes deben compartir los centros con jóvenes infractores de ley que vienen de contextos distintos como los urbanos, o enfrentan problemáticas diferentes como el consumo de sustancias psicoactivas. Asimismo, falta completar el grupo de profesionales especializados en la temática que realizan las intervenciones.

La realidad es que desmovilizados los niños, niñas y adolescentes siguen siendo vulnerados, pues muchas veces se devuelven a sus regiones o sus familias sin ser atendidos por los programas gubernamentales de manera integral y oportuna. Mientras que otros ni siquiera conocen la existencia de dichos planes y su derecho a beneficiarse de ellos. Muchos niños, niñas y adolescentes ya dejaron de serlo y cumplieron su mayoría de edad sin poder nunca recibir atención ni reparación por parte del Estado.

De otro lado, aun existiendo un marco normativo acorde con los planteamientos internacionales en materia de infancia, lo cierto es que muchas veces las leyes no se cumplen. En lo referente, por ejemplo, a la desmovilización de niños, niñas y adolescentes por captura a manos de la fuerza pública, existe la prohibición expresa de utilizarles en entrevistas o labores de inteligencia. Sin embargo, muchos desmovilizados menores de 18 años han reconocido presiones por parte del ejército para entregar información del grupo ilegal al cual pertenecían, su ubicación, cabecillas, modus operandi, entre otros. Pero además de los interrogatorios a los niños, niñas y adolescentes, preocupa también “los retrasos en su entrega a las autoridades civiles. Por ley, estos niños deben ser entregados a dichas autoridades en un plazo de 36 horas tras la desvinculación del grupo. En marzo de 2008, un niño desvinculado de las FARC-EP estuvo retenido en un centro militar cinco días, durante los cuales fue interrogado sobre sus actividades en dicho grupo armado”²⁵.

Respecto a los modelos de intervención, si bien la reclusión es un recurso excepcional, muchos niños, niñas y adolescentes deben permanecer en el encierro al encontrarse lejos de su núcleo familiar y correr riesgo su seguridad personal. En este ámbito, debe reforzarse el trabajo realizado por el ICBF en la búsqueda y encuentro de la familia del joven, para ofrecerles la posibilidad de reconstruir sus vidas en comunidad, así sea en otra región del país.

Acerca de la reclusión, en cumplimiento de las sanciones impuestas por los jueces, muchos niños, niñas y adolescentes son sometidos al internamiento y privación de la libertad por un período de hasta 8 años. Esto no va acorde con el objetivo de inserción social, pues ésta no se logra en el aislamiento, sino a través de la vida en sociedad, lo cual no quiere decir que los delitos cometidos queden en la impunidad, sino que debe mirarse con mucho cuidado y detenimiento la situación que atravesó el joven o niño y lo que lo impulsó a cometer dicha acción ilícita.

Adicionalmente, es importante que el acompañamiento de los sujetos vinculados a programas especiales de desmovilización sea constante, pero igualmente valioso es el seguimiento de los casos fuera del instituto y los centros, pues cabe la posibilidad que volviendo al mismo entorno los niños, niñas y adolescentes vuelvan a verse inmersos en actuaciones delictuales. Es necesario saber dónde se encuentran quienes ya han sido sujetos de atención y realizar procesos de sistematización de las experiencias continuamente.

Otro punto relevante es el de los beneficios que reciben los adultos desvinculados, como es el caso de quienes participaron en la desmovilización de las AUC, para quienes la ley otorga ciertas prebendas en virtud de la política de desarme de, verdad, justicia y reparación. Los beneficios son otorgados aún cuando la persona es responsable del delito de reclutamiento ilícito, mientras que los niños, niñas y adolescentes desmovilizados son tratados como infractores de ley y sometidos a procedimientos judiciales. Este hecho va en contravía del principio de igualdad consagrado en la Constitución Nacional. La crítica va dirigida también al alto grado de impunidad frente al delito de reclutamiento ilícito de menores de 18 años por parte de los grupos armados ilegales, pues del total de niños desmovilizados, sólo 665 casos han sido judicializados y puestos a disposición de la fiscalía general, cifra que corresponde al 16% del total de casos que deberían ser investigados.

Finalmente, un elemento vital dentro del enfoque de derechos es, además del interés superior del niño, su derecho a la vida y a la no discriminación, el derecho a la participación. Pero para poder ejercer eficientemente este derecho, es necesario acceder a la información. Lamentablemente muchos niños desmovilizados no tienen idea de lo que les ocurrirá de vuelta a la vida civil. Algunos no conocen ni siquiera la figura del defensor de familia, quien se supone es la primera persona que debe velar por la protección de sus derechos.

Muy lentamente Colombia ha ido avanzando en el logro de proteger integralmente a todos los niños, niñas y jóvenes que se encuentran involucrados como actores activos y posteriores desmovilizados de los grupos armados al margen de la ley. Respecto al objetivo... aún lejos.

Conclusiones

A partir de lo analizado, se concluye que los niños, niñas y jóvenes, por lo menos en teoría, han dejado de ser objetos de asistencia para ser sujetos de derecho. Sin embargo, la protección integral y la reparación de los derechos vulnerados aún es una meta lejana.

Existe la necesidad de una mayor inversión en prevención y desarme por parte del Estado y asimismo, comprender que para obtener la anhelada paz, los grupos armados ilegales deben devolver a la vida civil a todos los sujetos de menos de 18 años que se encuentran en sus filas, como requisito inicial para un proceso de diálogo y negociación.

Si es el anhelo del pueblo y el gobierno colombiano terminar con una guerra que ha durado muchos años y afecta de manera importante a la población infantojuvenil, invertir en la recuperación de las escuelas físicas y psicológicas de estos niños para que crezcan sin resentimientos y traumas es fundamental. Pero en esto cabe también un mayor compromiso por parte de la sociedad civil, los medios de comunicación y la comunidad internacional, que deben hacer seguimiento constante a las situaciones de violación de los Derechos Humanos en Colombia, entendiendo su rol de garantes.

La gravedad del problema de los niños, niñas y adolescentes reclutados y posteriormente desmovilizados, tanto de la guerrilla como de bandas emergentes, exige una mayor cobertura en las prestaciones, incluso aún en las mismas áreas del conflicto, en donde se hace vital la presencia del Estado y sus órganos policiales, judiciales, etc.

En este orden de ideas, se vislumbran como desafíos de las políticas públicas y los organismos encargados, el reforzar la promoción de los derechos en el campo colombiano, tener profesionales capacitados y especializados en las temáticas de infancia y concretamente en desvinculación de grupos armados ilegales, así como un mayor número de centros del ICBF donde se dirija la intervención de manera focalizada, teniendo en cuenta la procedencia de los sujetos intervenidos, sus expectativas de vida, intereses y perfiles.

Combatir la impunidad y hacer responsables a los grupos guerrilleros y bandas emergentes, es la primera tarea para garantizar una protección integral real, en donde se restablezcan los derechos vulnerados. Pero también es importante comenzar a tener cambios estructurales en la sociedad colombiana, atacando las causas que originan el reclutamiento tanto voluntario como forzoso.

Referencias bibliográficas

1. Ejército Nacional de Colombia. (2005). *Cerca de 6.000 menores no van al colegio por 'jugar' a la guerra. Niños en la guerra, herencia del terrorismo para Colombia*. Colombia: Página oficial de Ejército Nacional de Colombia. Recuperado el 09 de septiembre de 2010 desde: <http://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=77367>
2. Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas del 28 de agosto del 2009. Consejo de seguridad ONU. Pág.4
3. Watch list. (2004). *Colombia la Guerra en los niños y las niñas*. Watch list on children and armed conflict.
4. PRODER. (2002). *Niños, niñas y adolescentes involucrados en conflictos armados*. Montevideo: PRODER, Organismo Especializado de la OEA. Editado por: Instituto Interamericano del Niño. Pág. 15
5. Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas del 28 de agosto del 2009. Consejo de seguridad ONU.
6. Fijado a partir del 1 de enero de 2011 en \$535.600 pesos.
7. Human RightsWatch. (2003). *Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia*. Pág. 29. A partir de las entrevistas realizadas a 112 niños, niñas y jóvenes desmovilizados, sólo 13 dijeron que los habían forzado físicamente a incorporarse a un grupo armado.
8. SITEAL. (2010). *El Analfabetismo en América Latina, una deuda social*. Dato Destacado 18. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL. Organización de Estados Interamericanos OEI y UNESCO. www.siteal.iipe-oei.org/datosdestacados/
9. Human RightsWatch. (2003). *Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia*. Pág. 16
10. *Ibíd.* Pág.34
11. Gómez J.M. (2004). *La niñez y el conflicto armado en Colombia*. En la página oficial de la Armada Nacional de Colombia. Recuperado el 12 de septiembre de 2010 desde: <http://www.armada.mil.co/?idcategoria=44965>
12. Considerando el término como “la captación, el transporte, el traslado, la acogida o la recepción de personas, recurriendo a la amenaza o al uso de la fuerza u otras formas de coacción, al rapto, al fraude, al engaño, al abuso de poder o de una situación de vulnerabilidad o a la concesión o recepción de pagos o beneficios para obtener el consentimiento de una persona que tenga autoridad sobre otra, con fines de explotación. Esa explotación incluirá, como mínimo, la explotación de la prostitución ajena u otras formas de explotación sexual, los trabajos o servicios forzados, la esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, la servidumbre o la extracción de órganos”. *Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional*, Anexo II, Sección I, Artículo 3. Págs. 44–45
13. Human RightsWatch. (2003). *Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia*. Pág. 9
14. Ejército Nacional de Colombia. (2005). *Cerca de 6.000 menores no van al colegio por 'jugar' a la guerra. Niños en la guerra herencia del terrorismo para Colombia*. Colombia: Página oficial de Ejército Nacional de Colombia. Recuperado el 09 de noviembre de 2010 desde: <http://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=77367> Testimonio de Martha, 16 años, miembro del Programa de Desmovilización de la Defensoría del Pueblo.

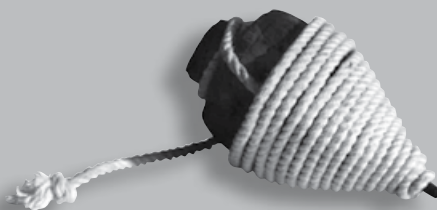
15. *Ibíd.* Pág. 7
16. Salazar, C. (2009). *La situación de la niñez en Colombia en el marco del conflicto armado*. Intervención de Christian Salazar Volkmann, Representante del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en el XX aniversario de la Convención sobre los Derechos de la Niñez. Pág. 5
17. Organización de Naciones Unidas. (1990). *Convención Internacional de Derechos del Niño, Artículo 32*. Adicionalmente el artículo exhorta a los Estados partes a fijar edades mínimas para trabajar, generar reglamentos respecto a los horarios y condiciones de trabajo y finalmente convenir sanciones o penalidades que obliguen al cumplimiento de éste apartado.
18. Caracol Radio. (2009). *El 18 % por ciento de niños en la guerra en Colombia reconoce haber asesinado*. Colombia: Caracol Radio. Recuperado el 21 de agosto de 2010 desde www.caracol.com.co/nota.aspx?id=762386
19. “Niñez y Conflicto Armado: desde la desmovilización hacia la garantía integral de derechos de infancia”. (2003). *Memoria Anual 2002* (1ª. Ed.). Bogotá – Colombia: Universidad de los Andes, Facultad de derecho, Cátedra Ciro Angarita por la infancia. Pág. 37
20. Diario La Opinión. (2009, 12 de febrero). “Más de 3000 niños desmovilizados han sido atendidos por el ICBF”. *Diario La Opinión*, sección: Nacional. Colprensa. Recuperado desde: http://www.laopinion.com.co/noticias/index.php?option=com_content&task=view&id=24362&Itemid=29
21. Población de 329 niños, niñas y jóvenes atendida en el programa especializado del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar durante los meses de agosto y septiembre de 2005. <http://www.generoydesastres.org/wp-content/uploads/downloads/2010/11/19-Presentacion-NNA-MEDELLIN-EDITADA.pdf>
22. Diario La Opinión. (2009, 12 de febrero). “Más de 3000 niños desmovilizados han sido atendidos por el ICBF”. *Diario La Opinión*, sección: Nacional. Colprensa. Recuperado desde: http://www.laopinion.com.co/noticias/index.php?option=com_content&task=view&id=24362&Itemid=29
23. Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas del 28 de agosto del 2009. Consejo de seguridad ONU.
24. Observatorio Niñez y Conflicto Armado Colombia. (2010). *Boletín Trimestral*, publicado por la Coalición contra la vinculación de niños, niñas y jóvenes al conflicto armado. Proyecto DCI-HUM2009-155-6 71-Imcol, financiado por la Unión Europea. Recuperado desde: <http://www.desplazados.org.co/PDF/1boletincoalico.pdf>
25. Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas del 28 de agosto del 2009. Consejo de seguridad ONU.

Bibliografía

- Caracol Radio. (12 de febrero de 2009). Artículo: *El 18 % por ciento de niños en la guerra en Colombia reconoce haber asesinado*. Colombia. Recuperado el 21 de agosto de 2010 desde: www.caracol.com.co/nota.aspx?id=762386
- Colombia la Guerra en los niños y las niñas*. (2004). Watch list on children and armed conflict.
- Ejército Nacional de Colombia. (2005). *Cerca de 6.000 menores no van al colegio por 'jugar' a la guerra. Niños en la guerra herencia del terrorismo para Colombia*. Recuperado el 09 de noviembre de 2010, desde: <http://www.ejercito.mil.co/?idcategoria=77367>
- Forselledo, A., Pérez, B., y Rubiano, A. (2002). "Niños, niñas y adolescentes involucrados en conflictos armados". Documento de Trabajo, producido en el marco del *Plan Estratégico IIN 2000-2004*. Montevideo: Programa de Promoción Integral de los Derechos del Niño. PRODER. Organismo especializado de la OEA. Editado por: Instituto Interamericano del Niño.
- Grajales, César. (1999). *El Dolor Oculto de la Infancia*. Colombia: UNICEF
- Human RightsWatch. (2003). *Aprenderás a no llorar. Niños combatientes en Colombia*.
- Informe del Secretario General sobre los niños y el conflicto armado en Colombia. 28 de agosto de 2009. Consejo de seguridad ONU.
- Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia Colombiano.
- Mission Diplomatique Internationale Humanitaire- Comité Observateur International Humanitaire RWANDA. 1994
- Naciones Unidas. (2000). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de los niños, relativo a la participación de niños en los conflictos armados*.
- "Niñez y Conflicto Armado: desde la desmovilización hacia la garantía integral de derechos de infancia". (2003). *Memoria Anual 2002* (1ª. Ed.). Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, Facultad de derecho, Cátedra Ciro Angarita por la infancia.
- Organización de Naciones Unidas. (1990). *Convención Internacional Sobre Derechos de Niño*.
- Rojas, J., Romero, M., De Rooy, C., y Quiroz N. (2000). "Esta Guerra no es nuestra. Niños y desplazamiento forzado en Colombia". *Conflicto armado y desplazamiento*. Impreso por Gente Nueva.
- Salazar, Christian. (2009). *La situación de la niñez colombiana en el marco del conflicto armado*. Exposición entregada por el Representante de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, en el Vigésimo aniversario de la Convención sobre los derechos de la Niñez.

Capítulo 3

Violencia y Niñez



El modelo socioeducativo de intervención, ¿en resguardo de la inclusión social de las y los jóvenes en conflicto con la ley, o un mecanismo reproductor de la exclusión?

Cristián Gavilán

Psicólogo

TRAS LA RATIFICACIÓN por parte del Estado de Chile de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño¹(CDN) en 1990, de forma paulatina se han sucedido reformas cuyo principio central ha sido el interés superior del niño. Es el caso de la reforma al sistema procesal penal para jóvenes (2003). En concordancia con la CDN y las normas internacionales², se promulgó el 28 de noviembre del 2005 la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA) N° 20.084, implementada el 8 de junio del 2007, la cual establece un sistema de responsabilidad especializado para personas entre los 14 y 18 años de edad, por infracciones a la ley penal. De esta forma, la nueva legislación instala un sistema de justicia juvenil que procura las garantías de un proceso ajustado a derecho como el de los adultos, pero resguardando el reconocimiento de garantías especiales a las y los adolescentes, como sujetos de derecho en proceso de desarrollo y en aprendizaje social, para insertarse a la sociedad³.

El fundamento de la LRPA se enmarca en la complementariedad de los modelos de justicia restaurativa* y de responsabilidad**, además de su adecuación a los principios de la CDN y a las normas internacionales. De esta forma, la ley comprende a las y los jóvenes como sujetos de derechos, teniendo como eje central su interés superior, implicando la reparación y protección integral, y reconociendo su autonomía progresiva. Lo anterior conlleva a que el Estado y la sociedad, como garantes, deban generar las condiciones suficientes para el reparo, la reinserción social y la protección ajustadas a las particularidades del y la joven en conflicto con la ley. Por otro lado, fruto del principio de la autonomía progresiva, adquiere relevancia la determinación de la edad y características del sujeto a la hora de exigir su responsabilidad frente a la infracción, lo que conlleva a escoger, de una gama de sanciones mayoritariamente no privativas de libertad, la condena más idónea que logre la resocialización de normas de convivencia y toma de conciencia de los efectos de sus actitudes y conductas.

* Según Arias (2005), el modelo de justicia restaurativa promueve la reparación del daño donde los actores centrales son la víctima, el infractor y la comunidad, lo que conlleva a fomentar actitudes de responsabilidad activa en busca de soluciones y de diálogo para restaurar las relaciones comunitarias.

** Según Arias (2005), el modelo de responsabilidad cambia la perspectiva para enjuiciar la conducta al considerar que el infractor puede asumir las consecuencias penales de sus actos.

Con respecto a la práctica interventiva explicitada en el modelo socioeducativo de intervención, cuyo objetivo central es la reinserción social*, ésta se realiza a través de procesos educativos en cuatro ejes de trabajo: la responsabilización (internalización de normas de convivencia social), la habilitación (desarrollo de competencias pro sociales), la reparación (restitución de derechos vulnerados) e inclusión social (reingreso a redes socializadoras regulares). Sobre este último, la inclusión social requiere que, junto a la motivación del o la adolescente de ser parte del mundo educacional o laboral así como de otros beneficios sociales, reciba los apoyos necesarios desde las instituciones, su familia y la sociedad en su conjunto.

Al analizar los procedimientos para la inclusión en los programas de intervención no privativos de libertad, se identifican situaciones que, paradójicamente, son constitutivas de violencia comunitaria** y que reproducirían la exclusión social*** experimentada a lo largo de la historia vital de las y los adolescentes. Es decir, al generar el vínculo por parte del interventor entre el o la joven y la comunidad, se despliegan una serie de significados y representaciones que, al momento de enfrentarse, pueden llegar a ser irreconciliables con la consecuencia de desmotivar, e incluso provocar la deserción al proceso interventivo por parte del o la adolescente.

Para entender el enfrentamiento de las distintas formas de comprender el mundo por parte del o la joven y la comunidad****, es necesario remitirse al concepto teórico de representación social elaborado por Moscovici (1986): “un conocimiento espontáneo, ingenuo, intuitivo, que generalmente se denomina sentido común, (...) lo van construyendo los individuos a partir de su experiencia, pero como se trata de un conocimiento socialmente elaborado y compartido, también surge a partir de las informaciones, modelos de pensamiento que se transmiten mediante costumbres, medios de comunicación y la educación.”

Justamente un estudio realizado por la UNICEF el año 2009⁴, tras un análisis de discurso a adolescentes en conflicto con la ley, devela contenidos de la realidad juvenil con respecto a la sociedad de la cual ellos se valoran y comprenden socialmente excluidos.

* Según el modelo socioeducativo de intervención del SENAME (2007), la reinserción social es “la finalidad sistémica de rearticulación y fortalecimiento de los lazos o vínculos de los jóvenes infractores de ley con las instituciones sociales convencionales (familia, escuela, trabajo)”.

** Según Pinheiro (2010), una forma en que se presentaría la violencia comunitaria sería en aquellos casos en que niños y niñas, al momento de ser ingresados a instituciones de protección y de justicia, son estigmatizados por la sociedad, pues no cumplirían con el comportamiento social establecido y representarían un peligro para las personas socializadas de forma “normal”.

*** Según Gill Villa (2002), la exclusión social no es sólo una limitación vivida con respecto al acceso a bienes y servicios, sino también es una limitación de derechos que hablaría de una “privación relacional”, pues el sujeto le otorgaría a esta experiencia como constitutiva, es decir, el estado de exclusión es significado como parte de la trayectoria y condición de vida del sujeto.;

**** Según lineamientos SENAME en el marco de la LRPA, comunidad son aquellos organismos constituidos por los servicios sociales (salud, educación, municipales principalmente) y por organizaciones de base con carácter comunitario (centros culturales, juntas de vecinos, clubes deportivos, etc.).

Primero, se identifica en el contenido de las entrevistas una percepción del mundo adulto caracterizado por relaciones de tensión, violencia y dominio, exigiendo la imagen de un joven competitivo; en otras palabras, una matriz relacional adultocéntrica*. También observan, desde el Estado, la preponderancia de lo individual por sobre lo colectivo, y reducidos espacios de participación y de ascenso social, convirtiéndose la educación formal en el único medio hacia una vida adulta ideal, de posesión de bienes materiales que no consideran alcanzables por la mala calidad y la baja motivación que ésta les genera.

Segundo, tienen conciencia de la exacerbación del consumo, lo cual les genera una resistencia importante sobre el acceso a través de las vías formales y aceptadas por la sociedad, y que en la práctica no pueden obtener por falta de dinero. Comprenden que el modelo de éxito que se les presenta por parte del discurso oficial, no concuerda con su realidad, por lo que usan otras vías consideradas ilegales para así mejorar su calidad de vida. Además, al revisar sus historias familiares, identifican que a pesar de los esfuerzos realizados por generaciones para el ascenso social, no hay cambios significativos.

Tercero, observan que no todos tienen las mismas condiciones y oportunidades para salir adelante, especialmente desde la educación. Describen al sistema educativo como segregador, centrado en la disciplina, individualista, impersonal y sin espacios para expresar su disconformidad.

Cuarto, la mayoría de las relaciones y actividades sociales las establecen en lugares públicos como barrios, plazas y calles. En especial a está última, la significan como emancipadora, tanto de la familia como de la autoridad y las normas. Por otro lado, deben establecer estrategias para enfrentar sistemas de control y seguridad, ya que la discriminación en los espacios donde interactúan los lleva a enfrentarse a la policía, y a vivenciar la discriminación por parte de los ciudadanos supuestamente amenazados por su presencia. En particular para los y las jóvenes, la calle es una fuente de redes primarias y expresión de una identidad, donde establecen vínculos significativos y experiencias válidas para la sobrevivencia.

Por otro lado, para comprender el discurso de la comunidad sobre la juventud, descrita tanto por el SENAME como por servicios públicos y organizaciones comunitarias (compuestas mayoritariamente por adultos), es necesario relevar el papel de los medios de comunicación masivos, como fuentes generadoras y reforzadoras de contenidos del campo representacional, y sus efectos en la postura de la comunidad ante los y las jóvenes en conflicto con la ley. Desde los medios, y en especial desde la televisión, se construyen dos imágenes sociales de lo juvenil: un prototipo ideal, competitivo, correcto ante las figuras de autoridad, disciplinado y cuyas conductas disruptivas son sólo una anécdota que debe reconocer y reparar. Además,

* Según Duarte (2001), el adultocentrismo se define como una matriz cultural que sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la sociedad: madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica.

en concordancia con esta imagen existista, es capaz de tomar decisiones que lo proyectan a un futuro ideal de estabilidad.

La otra imagen se caracteriza por su situación irregular, carenciado y que se constituye en una amenaza al orden social: una imagen de lo juvenil con carácter anómico que provoca inquietud y que se asocia a sectores empobrecidos, además de ligarse a temas que provocan inseguridad en la opinión pública (robo, violencia, desorden social, consumo de drogas y alcohol, embarazo adolescente, etc.). Así, se contribuye a la difusión del estereotipo de joven disruptivo y amenazante, justificando la necesidad de mantención del orden y de sistemas de control social. Entonces los adultos de la comunidad, reforzadas sus representaciones por los medios de comunicación masivos, describen a una juventud amenazante, identificable incluso por símbolos que los caracterizarían como probablemente peligrosos (tanto por su forma de vestir como de hablar).

Es evidente la perspectiva adultocéntrica por parte de la comunidad, la cual sobrepone el valor del individualismo por sobre la colectividad; la competitividad por sobre la cooperación; el éxito como meta social a través de la adquisición de bienes materiales; y la disciplina y respeto a la autoridad como requerimientos para la mantención del sistema social. Y desde esta lógica la comunidad expresa que la juventud amenaza la integridad de esta estructura.

Desde la comunidad, la educación es un medio valorado por su poder socializador y normalizador, accesible para todo aquel que se proponga como fin escalar socialmente. La juventud en conflicto con la ley no ha sabido hacer buen uso de esta, no porque le sea inaccesible, sino porque en ellos se encuentra tergiversada la competitividad al poseer las habilidades, pero no resguardan (e incluso no les interesa) el respeto a un otro.

Finalmente, la comunidad también identifica espacios públicos como propios, distintos a la gente de los sectores populares, quienes habitan en su mayoría en la periferia, y debiesen tener sus propios territorios. Es por ello que legitiman la existencia, por un lado, de figuras de autoridad y seguridad para el resguardo de las personas "normales" y, por otro, el de actitudes de recriminación desde la comunidad hacia cualquier otro grupo de excluidos.

A partir de lo anterior, se evidencia el desencuentro e incluso conflicto entre contenidos y creencias, al entrecruzar las representaciones sociales de ambos actores. Al enfrentar desde la comunidad la imagen social de lo que debiese ser un/una joven (exitoso, disciplinado y competitivo), y el valor negativo otorgado a todo aquel que no cumple con esta norma, versus la imagen social desde la juventud en conflicto con la ley sobre sí mismos y sobre la comunidad con carácter adultocéntrica, es evidente el despliegue de prejuicios* en defensa de la mantención de sus respectivas identidades construidas por trayectorias completamente divergentes.

* Según Light, Keller y Calhoun (1991) el prejuicio es una predisposición categórica para aceptar o rechazar a las personas por sus características sociales reales o imaginarias. El prejuicio es una característica humana y relacional.

Sin embargo, a pesar de estos desencuentros, finalmente la exclusión social es producida desde ambas partes: los y las jóvenes son efectivamente producto de la exclusión social*, encontrándose fuera del circuito oficial de intercambios de beneficios sociales por parte de la comunidad; y este estado en que se encuentran los y las jóvenes, es significado por éstos como parte coherente de su propia trayectoria de vida e historia familiar, lo que justifica sus conductas para lograr el acceso a beneficios que las vías oficiales no les permiten obtener. En otras palabras, la exclusión social se describiría como un circuito cerrado en que las representaciones sociales, a partir de las experiencias de todos los actores involucrados, producen prejuicios al momento de enfrentarse en un mismo espacio dos realidades diferentes: la actitud y conducta de una parte es justificada por la actitud y conducta de la otra y viceversa.

Entonces, a partir de lo expuesto, se da cuenta de que el modelo socioeducativo de intervención en su eje de inclusión social, el cual es reducido a un enfoque de aprendizaje individual, evidencia la carencia de lineamientos específicos que debiesen considerar las particularidades del y la joven y que involucren de forma activa a la comunidad para lograr la reinscripción social.

La falta de un enfoque de derechos y juventud en la forma de intervenir, el cual comprendería a los y las jóvenes como un grupo diverso y heterogéneo, con particularidades que no necesariamente van en coherencia con la definición de joven exigido por la comunidad, conlleva un sesgo al momento de intencionar su inserción de manera forzada, a organizaciones y servicios que no reconocen como propias, y la negación de sus experiencias y sentido de comunidad. Es decir, es necesario abordar a los y las jóvenes desde sus subjetividades⁵, el cómo los propios sujetos construyen y conforman su identidad, y cómo se relacionan, comprenden y sienten a su comunidad, no la definida e impuesta por la oficialidad representada en este caso, por SENAME y la red de colaboradores y de organizaciones comunitarias.

Por otro lado, también es necesario el que el y la joven aprehenda (coja, asa, haga propio) una nueva realidad y la haga subjetiva para así modificar sus propias representaciones y flexibilice sus prejuicios. Mas no basta en una dirección, pues debiese revisarse el concepto de comunidad comprendida por el modelo socioeducativo y modificar y ampliar hacia el contexto de los y las jóvenes. En ese sentido, la intervención involucraría la toma de conciencia de sus propios conocimientos, conductas, afectos y actitudes frente a los y las jóvenes, generando en conjunto con todos los actores políticos de carácter local para la inserción social, e incluso el desarrollo de políticas preventivas y promocionales de derecho en beneficio no sólo de los y las jóvenes, sino también de los niños y niñas como actores relevantes de la comunidad. De esta forma, la exclusión social, como forma de violencia comunitaria, gradualmente dejaría de ser normalizada por los actores de la sociedad.

* Para mayor desarrollo de esta idea de exclusión social en la juventud, remitirse a Castel (2004).

Referencias bibliográficas

1. Comité de los Derechos del Niño (1989).
2. Principales normas internacionales con respecto a la justicia juvenil: “Reglas de Beijing”, 1985; Directrices de Riad, 1991; Reglas JDL, 1991.
3. Sistema Nacional Socioeducativo Período 2006 – 2010, 2007.
4. Muñoz, Lisandra. (2008). “Los jóvenes y el nuevo Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente a un año de su implementación”. Serie *Reflexiones Infancia y Adolescencia* N° 10; UNICEF. Santiago, Chile.
5. Duarte, Klaudio. (2001). “¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles”. *Revista PASOS* N° 93, DEI. San José, Costa Rica.

Bibliografía

- Aguilar, M. (2001). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Lumen.
- Arias, D. (2005): “Reflexiones teóricas y prácticas sobre la reparación del daño y la justicia restaurativa”. *Revista de Ciencias Penales* N° 18. Universidad de Alcalá de Henares. Madrid, España.
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1985). “Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la Justicia de Menores (‘Reglas de Beijing’)”. *VII Congreso de las Naciones Unidas sobre Prevención del Delito y Tratamiento del Delincuente*; Organización de las Naciones Unidas.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1990). “Declaración sobre los Derechos del Niño”. *Convención sobre los Derechos del Niño*; Organización de las Naciones Unidas.
- Cilleros, M. (1994). “Evolución histórica de la infancia y adolescencia en Chile”. *Infancia en riesgo social y políticas sociales en Chile*. Montevideo, Uruguay: Ed IIN.
- Duarte, K. (2001). “¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles”. *Revista PASOS* N° 93, DEI. San José, Costa Rica.
- Duarte, K. (2009). “Sobre los que no son aunque sean. Éxito como exclusión de jóvenes empobrecidos en contextos capitalistas”. *Revista Última Década* N° 30; CIDPA. Valparaíso, Chile.
- Escobar, A. (2008). *Políticas públicas y penitenciarias: percepciones y efectos en un grupo de jóvenes penalizados. Experiencia piloto en el Centro de Reinserción Social de Angol*. Santiago, Chile: Tesis en Magíster en Antropología y Desarrollo, Universidad de Chile.
- Estrada, F. (2007). *Ley de Responsabilidad Penal Adolescente. Responsabilización e integración social*. Santiago, Chile: Departamento de Menores del Ministerio de Justicia.
- Farías, A. (2004). “El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos”. *Revista Derechos del Niño* N° 2; UNICEF-UDP. Santiago, Chile.
- Frías, M. (2008). “La justicia restaurativa como promotora de conductas sostenibles en jóvenes”. Conferencia Regional de Innovación, *América Latina Juventud: base de desarrollo sostenible*. Costa Rica.

- Hoecker, L. (2010). "Generando nuestros 'extraños'. Legitimación y reproducción del sistema de justicia reformado infanto juvenil". *Revista de la Academia N° 15*; Ed. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- Ministerio de Justicia. (2005). *Ley N° 20.084, Ley de Responsabilidad Penal Juvenil*. Ministerio de Justicia, Gobierno de Chile.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social*. (Vol. 2). Barcelona, España: Paidós.
- Muñoz, L. (2008). "Los jóvenes y el nuevo Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente a un año de su implementación". Serie *Reflexiones Infancia y Adolescencia N° 10*; UNICEF. Santiago, Chile.
- O'Donnell, D. *La Convención sobre los derechos del niño: contenido y estructura*. Recuperado desde: <https://www.iin.oea.org/iincadsimpdfmod1Texto%202.pdf>
- Pilotti, F. (2001). *Globalización y la Convención sobre los derechos del niño: el texto del contexto*. CEPAL/ECLAC.
- Pinheiro, P. (2010). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. ONU – UNICEF.
- SENAME (2007). *Sistema Nacional de Atención Socioeducativo para Adolescentes Infractores de Ley Período 2006 - 2010*. Santiago, Chile: Departamento de Derechos y Responsabilidad Juvenil. Servicio Nacional de Menores, SENAME. Gobierno de Chile
- Villegas, M. (2008). "Juventud, pobreza y marginalidad: La Ley de Responsabilidad Penal Juvenil en Chile y su 'inadecuación' a los tratados internacionales". *Revista Primavera N° 15*; Ed. ARCIS. Santiago, Chile.

Violencia y escuela: una realidad que va creciendo

Waldo Maldonado

Magíster en Gestión y Políticas Educativas

Rol del Estado en la defensa de los derechos de niños y niñas

Las directrices de las instituciones internacionales han ido incorporando cada vez más la importancia que se les debe dar hoy en día a los derechos de los niños y niñas por parte de los actuales gobiernos. Al respecto, se destaca el tema de la violencia que se ejerce sobre ellos, y de qué manera los Estados deben hacerse responsables. Dicha importancia se refleja en el estudio de las Naciones Unidas sobre la violencia y la salud. También el reconocimiento, casi general de todos los gobiernos, a la Convención sobre los Derechos del Niño y su condición como titulares de derecho.

El estudio de las Naciones Unidas es tajante en su mensaje, en relación a “que ninguna forma de violencia contra niños y niñas es justificable y que toda violencia es prevenible”. Gran número de niños y niñas están expuestos a diversas formas de violencia ya sea física, sexual o psicológica, tanto en su familia, escuela, comunidad, instituciones y en los entornos de trabajo. El informe del Secretario General de las Naciones Unidas se acerca a la realidad de América Latina, entregando una gran variedad de datos, en los que destaca que los niños conforman una población de más de 190 millones, con una desigualdad extrema y altos índices de violencia en mujeres, niños y niñas. A pesar de los avances sobre la materia por parte de los Estados que han ratificado los acuerdos internacionales, aún existen miles de niños y niñas expuestos a la violencia sin tener la posibilidad de mejoras en su calidad de vida. Al hacer una revisión y análisis de la bibliografía sobre el tema, impresionan los datos que los estudios entregan en relación a las diversas formas y maneras que la violencia se presenta en la población infanto juvenil.

Es cada vez más importante conocer sobre la violencia en niños y niñas y el rol del educador desde el ámbito profesional escolar, el cual ha destacado en los últimos meses por el concepto de bullying o intimidación entre los alumnos, llegando a situaciones tan específicas, que desde el Ministerio de Educación se han dispuesto jornadas de trabajo en los establecimientos educacionales para dar a conocer las normativas de la convivencia escolar que han de regir en todos los establecimientos a nivel nacional.

Bullying en las escuelas

¿Qué se entiende por bullying?

Se comienza a utilizar este concepto en 1973 por parte del psicólogo noruego Dan Olwe, y ya en 1982 da a conocer los resultados de sus investigaciones sobre el tema, al analizar las muertes de jóvenes estudiantes de su país, en los cuales se identificaron aspectos similares relacionados con el grado de violencia, el cual iba en aumento en las escuelas a las que asistían.

Las consecuencias de las víctimas afectadas por bullying pueden ser tanto físicas como psicológicas, llegando a ser permanentes en el tiempo y no siempre fáciles de detectar, ya sea para los educadores como para los padres, lo que hace más difícil su detección y, lo que es peor aún, su resolución.

Algunas cifras en Chile sobre el bullying según la Encuesta Nacional de Violencia Escolar (2007) indican que:

- El 10,7% de los estudiantes reportan haber sufrido bullying de parte de sus compañeros, dándose un 7,6 % en colegios particulares, un 9,5 % en subvencionados y un 12 % en municipales.

A esto se agregan los resultados de la Encuesta Mundial, realizada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre violencia y salud de los estudiantes entre 13 y 15 años, en la cual participó Chile y los datos que arrojan son:

- Un 42% de las mujeres y un 50% de los hombres afirman haber sido víctimas de bullying en los últimos 30 días, siendo el contexto de los demás países participantes, de un rango fluctuante entre el 20% y 65%.

¿Quiénes son los que participan en este tipo de violencia escolar?

Se pueden identificar cuatro posiciones de los estudiantes involucrados en el bullying.

En primer lugar están las víctimas directas, quienes presentan una forma de ansiedad y reacción sumisa frente al agresor. Sus características corresponden a jóvenes más ansiosos y tímidos, con baja autoestima y con dificultades en sus habilidades sociales, de bajo perfil en su grupo curso y que tratan de pasar desapercibidos, soportando estoicamente cualquier tipo de agresión. En segundo lugar se considera a las víctimas agresivas, cuyas características corresponden a estudiantes hiperactivos e impulsivos aislados por su medio. Producto de su estilo de comportamiento, terminan siendo catalogados como alumnos conflictivos, especialmente porque responden de manera inmediata y sin mayor reflexión a la provocación del agresor. En tercer lugar se describe al agresor. Se trata de aquellos que presentan una necesidad permanente de dominación, imposición y poder frente al resto. Por lo general son

alumnos de mayor fuerza y/o altura con una autovaloración positiva y escasa empatía frente al dolor del otro. Justifican su poder por medio de la agresión. En último lugar se encuentran los testigos, los que corresponden al grupo de alumnos cómplices por medio de su silencio, ya sea en forma pasiva o como incitadores, en forma de omisión o directa, quienes sostienen los hechos de violencia sin mayor intervención.

Conclusión

La violencia en los colegios ha ido en aumento y se ha presentado de diversas formas, ya sea dentro de la escuela como fuera de ella, por medio de las redes sociales o simplemente, a través de la persecución del agresor a la víctima camino a su hogar. Llama la atención que los niños, niñas y adolescentes, en algunos lugares, han transformado esta situación como algo normal dentro de sus códigos, perdiendo el sentido del respeto hacia el otro e imponiéndose por medio de la fuerza o simplemente logrando que en los demás impere el régimen del terror.

Muchas son las explicaciones acerca del origen de la violencia en las escuelas. Lo importante en este caso es comprender el sentido de la misma, es decir, comprender qué quieren decir los jóvenes estudiantes a través de sus conductas violentas; qué mensaje quieren transmitir que no logran comunicar de otra forma. Conocidos son los casos de expresiones violentas al interior de la escuela asociadas a las llamadas tribus urbanas, las que no en pocas ocasiones transforman los patios de recreo en campos de batalla entre tribus rivales y/o pandillas, alterando la normal convivencia escolar y tensionando las relaciones entre profesores y alumnos.

Como miembro activo de la escuela y en calidad de docente, es que surge la reflexión sobre los niveles de violencia en los colegios y poder reconocer cuáles son sus orígenes. Si bien a nivel internacional los derechos de los niños y niñas han tomado peso en lo cotidiano de la vida, se hace necesario llevar esta reflexión de manera más íntima entre los jóvenes, con el objetivo que puedan reconocer que el respeto a sus derechos corresponde a una obligación inherente desde el mundo adulto, como una responsabilidad propia, pero que también se hace necesario que la consideración hacia estos derechos sea parte relevante del mundo que entre ellos se da, partiendo por el respeto a sus pares independiente de su mirada y creencias.

No se puede desconocer que en el mundo de las escuelas también se da una violencia física y psicológica desde el adulto (maestro), pero está regulada a partir de las medidas administrativas y desde el mundo judicial, lo que permite que en el caso de un niño, niña o adolescente violentado por el adulto, pueda dar a conocer su testimonio para que éste sea sancionado. Lamentablemente, la violencia entre los pares es más difícil de reconocer, ya que sus actores, por temor a las represalias, no son capaces de darla a conocer y en varias oportunidades el desenlace termina en una acción fatal por parte de la víctima. Cabe preguntarse de qué manera los adultos, tanto los educadores como la familia, pueden y deben involucrarse fuerte y permanentemente para que los niños y niñas de las escuelas puedan

sentirse seguros, como una manera de ayudar al aprendizaje real y sin temor, creando un ambiente escolar positivo con buenos resultados académicos. Es labor de los diferentes actores de la comunidad educativa responsabilizarse por el clima escolar, ya sea dentro del aula (mejora en el aprendizaje escolar), como en los espacios comunes de los niños, niñas y adolescentes. Haciendo eco de lo planteado en el documento “Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia” (2006), en relación a que dentro de las acciones concretas para detener la agresividad en las escuelas, corresponde la reflexión de los diversos actores involucrados en la educación como son los niños, niñas, jóvenes, familia y educadores. Por medio de jornadas de trabajo en conjunto, se deben buscar estrategias acordes a las realidades de cada escuela para poder hacer efectiva la Declaración de los Derechos de los Niños y Niñas.

Bibliografía

- Abraham, M., Legue, P., y Madriaza, P. *Bullying en la escuela*. Fundación Ideas
Apuntes Diplomado Niñez y Políticas Públicas 2011, Facso
ONU. (2006). *Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia*.
Pinheiro, Paulo. *Informe mundial sobre la violencia contar los niños y niñas*.
Sandoval, Mario. (2008). *Subculturas en las escuelas*

Jóvenes y uso de armas de fuego: una herramienta de protección de derechos

María José Poblete

Terapeuta Ocupacional

NO ES DE EXTRAÑAR que a diario nos encontremos con hechos de violencia manifiesta en nuestros contextos más próximos como escuelas, trabajos, locomoción colectiva, vía pública, grupo familiar, entre otros. Hechos que son exhibidos por los medios de prensa con tal magnitud, que el fenómeno se naturaliza socialmente, convirtiéndose en una forma de comunicación y mediatización de la insatisfacción de los conflictos, tornándose en una de las pocas oportunidades en las cuales se puede expresar y ejercer poder.

Lo anterior genera una idea en el imaginario social de que la única forma de ser escuchados es por medio de la violencia. Aquello que debiera ser la última alternativa, se transforma en la instancia existente para los que están fuera de las esferas del poder económico y político¹.

Dentro de este contexto, la violencia se personifica en los grupos juveniles, principalmente de sectores empobrecidos; y es que el desafío dentro de la sociedad para ellos es enorme, ya que no sólo deben resistir con los rótulos que los medios de comunicación les adjudican como fuente de riesgo o peligro, sino que también deben asumir una lucha hacia lo que la sociedad adultocéntrica, con un modelo económico predominantemente neoliberal, establece como etapa preparatoria para la vida adulta y la actividad productiva. Dicha situación se evidencia atemorizante, ya que desde la temprana infancia inician una historia de vida marcada por abusos en todo ámbito, desde lo social, político, económico, cultural; lo que, sumado a una sociedad de mercado dominada por valores como el individualismo y la competencia, obstaculiza las oportunidades de desarrollo y progreso. Ante estos abusos, que también constituyen una forma de agresión, la respuesta es de mayor violencia.

Todas las formas de agresión a este sector se invisibilizan a los ojos de quienes toman las decisiones e implementan políticas públicas, quedando en una condición de vulneración. Por ende, para ellos la norma impuesta es cada vez menos legítima, distanciándose aún más del Estado, sin tener puntos de encuentro y provocando que, en muchos casos, dicha norma sea un elemento desconocido, no propio ni apropiado a la realidad que experimentan. Ante eso, buscan refugio en los barrios y los sitios de encuentro locales, manifestando el descontento con la estructura social, por lo que dentro de este contexto ocurren gran parte de los episodios de violencia, los cuales están vinculados a discusiones resueltas en peleas, convirtiéndose en víctimas y principales autores de la violencia, en donde las armas de fuego tienen un rol protagónico dando origen a accidentes, suicidios, agresiones y homicidios.

Frente a estos niveles desmedidos de violencia, en donde se cosifica el fenómeno en las armas de fuego, se analizan tres premisas que buscan explicar el porqué conforman parte de la cotidianidad de algunos grupos juveniles de sectores empobrecidos.

La primera idea tiene relación con que los jóvenes, en su búsqueda permanente de identidad, tratan de encontrar sentido a sus vidas a través de una aceptación compulsiva de las pautas de éxito predominantes, tal como lo menciona el autor Tomás Moulian en su libro *Chile actual: Anatomía de un mito*. Es así como los jóvenes de sectores de escasos recursos, buscan por diverso medios la forma de alcanzar el bien material, que los llevará a ser parte de la sociedad que los rodea e insertarse en el mercado. De esta manera, se observan características comunes que se repiten entre los jóvenes inmersos en la cultura del consumo, tal como lo es la vestimenta, los peinados y el tipo de celular que utilizan. Al mismo tiempo, las armas se convierten en un medio para mostrarse, individualizarse y distinguirse.

La mercantilización y el auge de una cultura de consumo, la preeminencia de una cultura de la imagen y la consiguiente estetización de la vida diaria, influyen en los modelos sociales, patrones que todos quieren alcanzar, pero no todos pueden acceder. Ante este escenario, para quienes el acceso a la mantención de la fachada se vuelve dificultoso, buscan satisfacción con otros elementos.

Se observa el uso de ropas y calzado de marcas costosas como elementos de alto valor, aparatos de telefonía celular de última generación. En tanto, respecto al porte de armas, se ven equipamientos de grueso calibre como área de mayor preferencia, y las que son legítimas, no fabricadas de forma artesanal, son aquellas que dan mayor poder y status al momento de reunión con el grupo de pares y de exteriorizar la identidad ante la comunidad.

Tal identidad genera un proceso de estigmatización, y como única forma de individualización y valoración deben mostrarse violentos, manipulando armas y enfrentándose en verdaderas batallas con grupos rivales.

En segundo lugar, es necesario comentar sobre la seguridad social y las diferencias que se establecen en este ámbito. Los sectores con mayores recursos tienen la posibilidad, desde lo monetario, de auto-protegerse a la exhibición y mantener la seguridad en su hogar; por lo que se ven barrios acomodados que se imponen como grandes fortalezas, con cámaras de seguridad y alarmas sofisticadas que los conectan las 24 horas del día a los sistemas de seguridad pública y/o privada. En sentido contrario, en sectores marginales se observan hogares y familias expuestas a cualquier forma de violencia y abuso, viéndose alterada la paz ciudadana, y es que ahí los sistemas de seguridad, vigilancia y los dispositivos encargados de mantener el control social no se involucran en los conflictos, ni menos en las luchas entre bandas rivales, quedando la comunidad mayormente expuesta. En este sentido, los jóvenes adoptan una actitud de autodefensa integrando como parte de su presentación personal las armas de fuego, protegiéndose ante las amenazas en contra del territorio, el vecindario, la familia y la seguridad personal, convirtiéndose en personajes avezados y enfrentándose a conflictos armados de manera frecuente.

Se puede apreciar que esta actitud de autodefensa los mantiene alertas durante largas jornadas, imponiéndose diariamente en plazas y esquinas de los pasajes que habitan; situación a la que alude la tercera y última premisa.

La escasez de actividades de participación, de espacios recreativos y de una oferta programática que les permita explorar habilidades e intereses, incide en rutinas que carecen de ocupaciones con significado y con amplio tiempo dedicado al desenvolvimiento en bandas, apoderándose de las calles de las poblaciones o simplemente permaneciendo. Entonces, se puede decir que el uso de armas se transforma en una instancia de participación, se constituyen como “armas de juego” otorgando goce y distracción, además de la posibilidad de relacionarse con otros en torno al objeto.

La búsqueda de identidad, de seguridad y de participación en el medio social, por parte de los grupos juveniles en el diario vivir, a través de mecanismos tales como el uso de armas de fuego, detallado en el presente ensayo, se convierte en mayor discriminación, desprotección y exclusión de las oportunidades de participación social. Esta vulneración genera intentos desesperados, manifestados en hechos violentos, para combatir el atentado a los Derechos Humanos que vivencian, y quedar con la sensación de que sus inquietudes son recibidas por las autoridades encargadas de velar por el cumplimiento y respeto de lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño. En este sentido, cuando el Estado no es capaz de asegurar la protección de estos derechos, los jóvenes son cada vez más estereotipados, no son considerados como parte de la sociedad, y permanecen al margen de redes y relaciones de solidaridad. En consecuencia, buscan mantener la seguridad social y el acceso a oportunidades de participación por medio de conductas violentas, y con ello generar un sentido de pertenencia. Si se analiza desde esta perspectiva, los jóvenes se constituyen en sus propios garantes de derechos y del entorno que los circunda, reafirmando el individualismo y alcanzando de forma acelerada, no progresiva, la autonomía que les permite empoderarse como actores sociales, e influir en la toma de decisiones que involucran a la comunidad de la cual forman parte, independiente que sea en desmedro del ambiente social más inmediato.

Por lo tanto, se debe recalcar la necesidad de interiorizarse respecto a los códigos, intereses y formas de interacción de los grupos juveniles que permitan comprender sus experiencias y comportamientos, con el fin de promover la autonomía a favor del desarrollo individual y colectivo, combatiendo la exclusión social en todas sus dimensiones, tanto económica, política y socio cultural, con la generación de un lugar construido por la comunidad en igualdad de deberes y el ejercicio pleno de sus derechos, contribuyendo al desarrollo de políticas públicas atingentes a la real necesidad de esta población.

Referencias bibliográficas

1. Aún creemos en los sueños (Ed). (2007). “Violencia urbana: Marginalidad, juventud, miedo, represión”. Selección de artículos *Le Monde Diplomatique*. Pág. 14

Bibliografía

- Duarte, Claudio. (2001) “¿Juventud o Juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles”. En *Revista PASOS N° 93*. DEI, San José de Costa Rica.
- Moulian, Tomás. (2002). *Chile actual: Anatomía de un mito*. Chile: Ed. LOM
- Pinheiro, Paulo. (2006). *Informe a Naciones Unidas de expertos sobre la violencia contra los niños y niñas*. “Violencia urbana: Marginalidad, juventud, miedo, represión”. (2007). Selección de artículos *Le Monde Diplomatique*. Ed. Aún creemos en los sueños.

El diagnóstico psiquiátrico mal utilizado: una forma de maltrato psicológico que atenta contra el derecho a la identidad del niño, niña y adolescente intervenido por orden judicial

Melissa Soto
Psicóloga Clínica

LA CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO (CDN) subraya la condición de los niños como sujetos de derechos. Sin embargo, como revelan varios estudios, a pesar de la amplia aceptación de esta norma, los niños, niñas y adolescentes de casi todos los Estados siguen esperando el pleno reconocimiento del respeto de su dignidad e integridad física (Pinheiro, 2006).

Uno de los principios ya ampliamente reconocido, es el derecho del niño o la niña a una protección especial. Se puede considerar que este derecho fundamental determina la legitimidad de una injerencia del Estado en el mundo infantil, ya que es su deber proporcionarles la necesaria protección en caso de vulneración o negación de sus derechos, aquellos que perjudiquen su bienestar y/o su desarrollo físico y psicológico (O'Donnell, s.f). De este modo, si la injerencia es necesaria para la protección del niño, esta es considerada legítima.

El Estado dispone de una gama de dispositivos que le permiten restituir los derechos y resguardar la integridad de los niños, niñas y adolescentes: la salud pública, la justicia penal, los servicios sociales, programas especializados, entre otros. Es así, como muchos profesionales del área de la salud mental se encuentran involucrados en el trabajo directo con cientos de niños, quienes dependen de ellos para superar sus dificultades. Sin embargo, muchos de estos profesionales vinculados a la infancia, continúan abordando la problemática infantojuvenil sin adoptar antes una visión crítica respecto de las implicancias de la atribución de un diagnóstico psiquiátrico, situación que si se analiza bien, puede llegar a atentar contra dos de los derechos fundamentales de la norma internacional: el derecho a preservar su identidad y el derecho a ser protegido contra toda forma de perjuicio.

Art. 8 de la CDN: El derecho del niño a preservar su identidad

El artículo 8 de la CDN que entra en vigor en el año 1990, estipula:

1. Los Estados partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley, sin injerencias ilícitas.
2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de algunos de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados partes deberán prestar la asistencia y protección apropiadas con miras a restablecer rápidamente su identidad.

¿Qué es la identidad?

Desde la psicología, la identidad es el conjunto de los rasgos propios de un individuo que lo caracterizan y lo hacen único. También son las creencias y percepciones que éste tiene de sí mismo. Esto último le permite relacionarse con los otros y su entorno de forma coherente con sus creencias y apreciaciones respecto de sí, de los demás y del mundo. Algunos teóricos plantean que la identidad es una búsqueda de toda la vida, la cual se agudiza durante la adolescencia.

La identidad depende del autoconocimiento: ¿quién soy?, ¿cómo soy?, ¿de dónde vengo?; de la autoestima: ¿cuánto me quiero?, ¿cuánto me valoro?; y de la autoeficacia: ¿puedo lograr lo que me propongo?, ¿sé como lograr mis objetivos?, ¿creo que poseo las habilidades para lograrlos? La identidad es también la respuesta a la pregunta ¿hacia dónde voy?, es decir, apunta también a qué quiero llegar a ser.

Como es posible de intuir, el contexto social en el que el niño, niña o adolescente se encuentra inserto, es fundamental y decisivo en la formación de su identidad. Ésta sólo se realiza en función de la interacción con el medio social, ya que en una situación de aislamiento, las características individuales resultan absolutamente irrelevantes y transparentes. Es sólo en la interacción con los otros significativos (padres, abuelos, hermanos, profesores, amigos, etc.) que las diferencias y características individuales de los niños y jóvenes adquieren valor y se comportan como definitorias de las posibilidades y limitaciones de estos.

El poder del informe psicológico en el devenir del niño, niña y adolescente

Desde la promulgación de la Ley de Tribunales de Familia y de Responsabilidad Penal Juvenil, se señala que las resoluciones judiciales se realizan fundándose en los informes médicos acerca de la salud y estado fisiológico del niño, niña o adolescente; el informe psicológico acerca del estado de su desarrollo intelectual y de sus condiciones psicológicas; el informe de la visitadora social acerca de las condiciones de vida, económicas, higiénicas y sociales, así como las de sus padres o guardadores; y sobre los antecedentes personales del niño, niña o adolescente y de su familia, de orden patológico o de delincuencia (Farías, 2003).

Una de las principales características del poder médico-judicial es la obligación de que los niños, niñas y adolescentes, independiente de los motivos que determinen su comparecencia ante los Tribunales de Familia o de Garantía (de tipo proteccional o delictual), sean examinados por agentes científicos como médicos, psiquiatras y psicólogos, de tal modo que nunca lleguen frente al juez simplemente con su crimen o falta, sino que se haga una exposición completa y

exhaustiva acerca de las características de su personalidad, familia e historia vital.

“Es así como el juez deberá acreditar conocimientos de psicología, se transformará en un médico-terapeuta, el cual sancionará, más que las infracciones, la situación irregular del menor, imponiendo una serie de medidas correctivas, rehabilitadoras, de readaptación y de reinserción social. Asimismo, a través de las observaciones y los diagnósticos psiquiátricos y psicológicos, opera la transformación de un médico-psicólogo, que devendrá al mismo tiempo en juez. Por lo tanto, sugiere el tipo de intervención o sanción necesaria de aplicar, incidiendo con ello en el futuro legal del niño.” (Farías, 2003. Pág.16)

Hoy en día, psiquiatras y psicólogos emiten diagnósticos muchas veces de manera superflua e irresponsable, lo cual tiene como consecuencia lapidar el futuro de miles de niños, niñas y adolescentes, ya que inhabilitan acciones terapéuticas y rehabilitadoras tendientes al desarrollo de los propios recursos de los niños y jóvenes y sus respectivas familias. Basta con considerar la labor de psicólogos y asistentes sociales -los cuales conforman Consejos Técnicos en Tribunales de Familia-, para darse cuenta que son éstos los que determinan el devenir de miles de individuos del segmento infantojuvenil de este país, que han sido vulnerados en sus derechos.

Es necesario preguntarse si son efectivas las determinaciones de estos profesionales, para la restitución de los derechos y el bienestar de los niños y jóvenes que han sido vulnerados, o si con sus determinaciones, en algunos casos, se vulneran aún más los derechos de los mismos.

Diagnóstico: cuándo sí y cuándo no

El diagnóstico es una intervención psicoterapeuta condicionante de todo lo que vendrá después de éste.

Si una madre consultante dice: “... mi hijo está terrible; no me hace caso en nada. Dejó de ir a la escuela y, últimamente, pasa todo el día con otros chicos del barrio que fuman droga y roban. Para colmo, la semana pasada le pillé en su pantalón un cortaplumas. Ayer llegó a casa con la cara golpeada, todo ensangrentado. Yo creo que no quiere a nadie, ni siquiera a mí que soy su madre”. Entonces, se le pregunta con qué frecuencia se agrede con otras personas; si lo ha visto ser cruel con los animales; si ha robado algo a alguien utilizando la violencia. Como resultado, se establece un tipo de conversación y una interacción evidentemente más relacionada con el esfuerzo por hacer encajar dichas descripciones en el listado psicopatológico que todo profesional de la salud mental maneja, imponiendo así a la relación terapeuta-paciente una dirección determinada. Inevitablemente si se conoce el listado, se gatilla en el profesional la necesidad de la búsqueda de un casillero o de una etiqueta diagnóstica donde ubicar el conjunto de manifestaciones que se acaban de

escuchar.

Sin embargo, si se pone por un momento el listado o la etiqueta entre paréntesis y se pregunta: ¿esto ocurre siempre?, ¿cuándo no ocurre?, ¿cómo se comporta su hijo cuando esto no ocurre?, ¿cómo cree usted que se siente él?, ¿cómo cree que le influye a él la relación violenta entre usted y su marido?, ¿qué ha hecho usted para manejar la situación? Y además, ¿qué dice el padre de todo esto?, ¿qué hace él para abordar la situación?, etc., se establecerá con el afectado otro tipo de conversación: una que apunta a la solución del problema, no al etiquetamiento del joven.

Como se puede ver, los terapeutas también puntúan* y organizan los hechos que trae consigo la familia consultante o aproblemada. El psiquiatra o psicólogo participa en la construcción de lo observado y ninguna observación u opinión de éste sobre la situación es inocente, pues su punto de vista inevitablemente creará realidad. Si el examen efectuado por el profesional le ayuda a encasillar y establecer una etiqueta diagnóstica, inevitablemente le atribuirá al paciente índice** enfermedad, déficit, desadaptabilidad y, en el peor de los casos, perversidad, amoralidad o locura. En este marco será difícil, si no imposible para el terapeuta, llevar adelante un proceso psicoterapéutico constructivo y reparatorio, ya que esa atribución invade fuerte y directamente sobre él mismo, sobre niños, niñas, adolescentes, sus familias y su entorno más amplio, impidiendo a todos avanzar hacia el cambio y, por ende, a la solución de los problemas que los aquejan.

Todo profesional de la salud que atiende a niños, niñas y adolescentes debe preguntarse si sus observaciones y atribuciones le abrirán o cerrarán posibilidades a éstos y sus familias. Milton Erickson, reconocido psicoterapeuta estratégico, señaló al respecto: “la etiología y el psicodiagnóstico son una materia compleja y no siempre pertinente para superar un problema” (citado en Haley, 1973.Pág.106)

Pero cuidado: es iluso considerar que todo diagnóstico a un niño, niña o joven es perjudicial. Evidentemente se pueden y se deben manejar hipótesis diagnósticas; lo importante es lo que se hace con esto. Cuando los cursos de acción son claros, formular un diagnóstico puede beneficiar enormemente al niño, niña o adolescente, y será útil si lo alivia en saber cómo se llama lo que tiene y, más importante aun, si ello le permite colaborar con el cumplimiento de la toma de medicación, o ayudar a la madre a responsabilizarse de ésta. También es útil cuando hay un programa de psicoeducación claro, con el cual se pretende desarrollar recursos específicos. Pensando, por ejemplo, en una joven con un profundo sentimiento de tristeza y pensamiento recurrente de suicidio, o en un niño con graves dificultades para estar tranquilo y concentrado en clases.

* El término puntuación de hechos fue introducido en los estudios de interacción de los miembros de un sistema por Gregory Bateson y Don Jackson en 1964. Se refiere a la estructuración y organización (orden) que hace un observador de los sucesos y conductas de otro. El modo en que se puntúa un hecho determina el significado que se le asigna a un suceso o a la conducta de una persona o a la de los demás. Este concepto ayuda a comprender cómo es que dos personas significan de diferente manera un mismo hecho.

** Integrante del sistema familiar a quien se le atribuye el problema.

Ética y responsabilidad del psicoterapeuta: los derechos de los pacientes

La declaración de los derechos de los pacientes en psicoterapia fue publicada en adhesión a la campaña que celebró el “40º Aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos” en las Naciones Unidas y fue elaborado por psicoterapeutas, pacientes y distintos trabajadores de la salud mental (Peyrú y Brusca, 1988).

Algunos de estos derechos, pertinentes al tema desarrollado, son:

(...)

9. Los pacientes tienen derecho a que todas las intervenciones técnicas sean realizadas de tal modo que su autoestima no resulte dañada.

(...)

13. Los pacientes tienen derecho a un proceso diagnóstico que permita organizar adecuadamente su tratamiento sin ser por ello etiquetados ni limitados arbitrariamente en sus posibilidades de desarrollo.

14. Todo paciente tiene derecho a recibir información diagnóstica y pronóstica, administrada de forma tal que permita la autonomía de sus decisiones sin dañar la valoración de sí mismo.

15. Los pacientes tienen derecho a que los terapeutas aporten todos los recursos y métodos que sea necesario aplicar para la resolución o alivio de sus problemas.

(...)

17. Los pacientes tienen derecho a que los terapeutas revisen los modelos y teorías que sustentan sus prácticas, a fin de descubrir si estas los llevan ineludiblemente a vulnerar los derechos enunciados.

Conclusión

Lamentablemente, en la actualidad son muchos los profesionales del área de la salud mental, vinculados a la infancia, que continúan cometiendo el error de practicar la diagnosis sin antes adoptar una visión crítica y un real compromiso ético-profesional para con los niños, niñas y adolescentes que tratan día a día. En particular, aquellos profesionales que trabajan supeditados a requerimientos judiciales, quienes tienen el poder de determinar el devenir de un niño, niña o adolescente a través de sus apreciaciones diagnósticas, como a

diagnósticos psiquiátricos propiamente tales.

El estereotipo o etiquetamiento (la asignación de atributos en función de la identidad), el prejuicio (la forma individual de establecer juicios sobre los otros, alejados de la objetividad) y la proyección (el efecto de las propias emociones al evaluar personas o situaciones) generan efectos altamente nocivos para la conformación y el desarrollo de una identidad sana y positiva. De ahí la importancia de que todo profesional de la salud mental que atiende a niños, niñas y adolescentes, se pregunte si sus observaciones o atribuciones abrirán o cerrarán posibilidades a éstos y sus familias. Se considera que es básico y fundamental el planteamiento de las siguientes preguntas con respecto al tema: ¿cómo los profesionales de la salud mental pueden prestar asistencia y protección con miras a restablecer y preservar la identidad de un niño, niña o adolescente?; ¿cómo influye un diagnóstico psiquiátrico en la identidad del niño, en su relación consigo mismo, con su familia, con los profesores de su liceo, con el juez o el abogado que llevan su causa?; ¿qué expectativas de futuro va a generar un niño, niña o adolescente, si producto de su supuesto diagnóstico con mal pronóstico no podrá funcionar de manera óptima o, peor aún, si producto de su supuesto trastorno, se justifica su internación en algún centro o residencia, lo cual conlleva el alejamiento de su familia de origen y su entorno próximo?; y por último, los diagnósticos psiquiátricos ¿realmente ayudan a los niños, niñas y adolescentes a resolver sus problemas o más bien interfieren en el restablecimiento de su bienestar?

Bibliografía

- Fariás, A. (2003) "El difícil camino hacia la construcción de niño como sujeto de derechos". En *Revista de Derechos del Niño*, N°2. Santiago de Chile: Ed. Maval.
- Haley, J. (1973). *Terapia no convencional. Las técnicas psiquiátricas de Milton H. Erickson*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores S.A
- O'Donnell, D (s.f). *La Convención sobre los derechos del niño: estructura y contenido*.
- Peyrú y Brusca. (1988). *La declaración de los derechos de los pacientes en psicoterapia*. Recuperado desde: <http://www.proyectobitacora.com.ar/cms/?q=node/1288>
- Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Nueva York: Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños. Publicación de las Naciones Unidas.

Niños privados de cuidados parentales: Protección de derechos o violencia institucional

Lorena Valdés

Trabajadora Social

LA CONVENCIÓN INTERNACIONAL de los Derechos del Niño (CDN), en su artículo 3 plantea: “En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño”¹.

De acuerdo con Gómez y Romero (1992): “En general, la determinación de qué es lo mejor para el niño (asumiendo que esta formulación pudiera ser equiparable a interés superior) guarda relación directa con pautas socio-culturales que sustentan la convivencia y el desarrollo de los diversos grupos sociales. Por ello, lo que puede ser considerado beneficioso en un contexto, puede no serlo en otro”².

Dicha aseveración es de vital relevancia a la hora de analizar el impacto y la pertinencia de programas y políticas destinados a la infancia, por cuanto incluye en el debate no sólo al sujeto de atención, sino también a quien observa el fenómeno y lo interviene, situando en el foco la visión histórica, política, económica y cultural que prevalece en los grupos dominantes respecto a la infancia, “no puede ignorarse que generalmente las medidas que se toman con los niños son diseñadas o gerenciadas por miembros de un grupo socio-cultural específico, pero afectan a niños de otros contextos socio-culturales” (Ibíd.).

Desde esta perspectiva, corresponde la valoración crítica de la protección a la infancia y del interés superior del niño, esto quiere decir que se releva la necesidad y el deber de contar con mecanismos que permitan asegurar la prevención de la vulneración de derechos y la restitución en los casos donde se han transgredido. Sin embargo, este afán de protección no debe confundirse, llevando a adoptar medidas que coartan derechos inherentes a todo ser humano como lo son la libertad y la igualdad ante la ley, y en el caso específico de los niños, de que sea escuchada su opinión en todos los asuntos que les afecten, especialmente cuando se trata de medidas tan extremas como la separación de su medio familiar y la consiguiente internación por tiempo indefinido en el sistema de protección residencial.

Las bases técnicas de la línea de centros residenciales del Servicio Nacional de Menores (SENAME) correspondiente a centros de protección simple, indica que dichos programas “forman parte del compromiso del Estado de Chile de brindar protección a niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales, y consiste en integrar transitoriamente en un centro residencial a aquellos que, producto de una grave vulneración de derechos, deben ser separados de su grupo familiar de origen, mientras se realizan las acciones para restablecer su

derecho a vivir en familia, o de preparación para la vida independiente en casos excepcionales”³ (SENAME, 2011).

Dicha medida debe ser siempre dictada por un Tribunal de Familia como última ratio, y en consideración a que no existe en la familia o comunidad alguien idóneo y con la disposición de asumir los cuidados personales de niños que sufren graves vulneraciones de derechos.

Debiera corresponder a una medida excepcional y por el mínimo tiempo posible, sin embargo la práctica dice que dichos principios no son cumplidos con estricta rigurosidad por tribunales, programas residenciales y el organismo del Estado encargado de la subvención y supervisión de estas últimas entidades (SENAME), pues con frecuencia se puede ver que es una medida utilizada de manera baladí: como petición de los padres debido a problemas conductuales de adolescentes, o a que no cuentan con quien cuide de los niños durante el día, como medida preventiva mientras se despeja alguna situación familiar o simplemente porque son niños que presentan conductas disruptivas a nivel familiar y/o escolar.

Asimismo, y luego de ingresados en los centros residenciales, no se realiza hacia los niños, niñas y sus familias un trabajo terapéutico continuo y pertinente, que permita restituir el derecho a vivir en familia. No se realizan las respectivas audiencias de revisión de medidas con la rigurosidad que amerita, lo que finalmente desemboca en que los niños y niñas pasen gran parte de su vida en dichos recintos sin que tengan acceso, en un número importante de casos, a ser escuchados durante todo el proceso judicial.

Como contraparte, en el caso de los niños y niñas que se encuentran privados de libertad en el sistema de justicia penal juvenil, permanecen tiempos acotados cumpliendo sanción en centros cerrados. No sucede así con los niños y niñas con medida de protección residencial decretada por un tribunal de familia, donde la permanencia estará en directa relación con la necesidad de protección, pudiendo llegar hasta los 18 años, momento en que se egresará a la vida independiente.

En Chile, algunas de las mayores causas de internación en residencias de protección, según la base de datos del Servicio Nacional de Menores (SENAINFO), es la negligencia parental y el peligro material o moral, variables muchas veces asociadas a graves carencias económicas de las familias. De esta manera, la pobreza se configura en el discurso de profesionales y operadores del sistema judicial, como una grave vulneración de derechos desde los padres hacia los niños, donde además de vivir la grave violación de Derechos Humanos que significa no contar con satisfactores de necesidades básicas, se suma el castigo de desarraigar a niños y niñas de sus contextos familiares y comunitarios.

Por otra parte, al trauma que genera en niños y niñas la separación de su medio familiar, se suman huellas a nivel cognitivo, afectivo y social. “El impacto de esta institucionalización va mas allá de la exposición inmediata a la violencia de vivir y crecer lejos de sus familias, los efectos a largo plazo pueden incluir fuertes retrasos en el desarrollo, discapacidad, daño psicológico irreversible y mayores tasas de suicidio y actividad criminal”⁴ (Pinheiro, P. 2006), círculo vicioso transgeneracional, que se perpetúa al socializar a los niños sin figuras de apego

estable, recíproco y continuo, que se conforme en un referente parental que le permita generar sentido de pertenencia y aprender a generar vínculos sanos, estables y protectivos.

Considerando las graves consecuencias de la internación de niños en residencias, cabe preguntarse si la génesis de las medidas de protección residenciales resulta como alternativa frente a las graves vulneraciones de derechos asociadas a negligencias parentales, o como medida para regular desviaciones sociales que presentan las familias pobres, con el consecuente control de los niños por parte del Estado, en la siempre vigente situación irregular, criminalizando la pobreza y reduciéndola a un problema de incapacidad de las familias de generar los recursos básicos para la protección de sus miembros.

El prejuicio, derivado de la estigmatización de las familias pobres y de la consiguiente necesidad de protección intramuros de sus hijos, ha fomentado la existencia de las residencias de protección, sin lograr aún relevar alternativas a la institucionalización a través de generar, fortalecer y potenciar mecanismos comunitarios y solidarios de protección a la infancia, asignándole al niño un carácter público, desprivatizándolo y devolviendo a la sociedad en su conjunto, la responsabilidad de su desarrollo.

Por otra parte, y como lo plantea Solís de Ovando (2003) “el interés superior del niño no puede convertirse en una justificación en sí misma para la intervención de las instituciones públicas, especialmente cuando esta intervención supone la separación del niño, niña o adolescente de su familia. El interés superior del niño debe ser la consideración primordial una vez, no antes, que la intervención se ha hecho necesaria por otros motivos, a fin de determinar cuál es la mejor alternativa entre las distintas opciones existentes. Hasta tal punto el interés del niño ha de ser consideración primordial que, incluso aunque existan razones que justifiquen una intervención por parte de instituciones públicas, esta no debe llevarse a cabo cuando no puede ofrecerse al niño, niña o adolescente una situación mejor que aquella en la que ya se encuentra, tanto en sus aspectos económicos como psicosociales y culturales”⁵.

Esta violencia legitimada y naturalizada, que se ejerce selectivamente contra los sujetos más vulnerables, interpela respuestas políticas que efectivamente sitúen a niños y niñas en el centro del debate, erradicando prácticas abusivas desde las instituciones, generando sistemas de protección con sustento ético, en que la desigualdad y la inequidad a la que se ven expuestos los niños, sean abordadas por políticas inclusivas que apunten al desarrollo integral y protagónico de la infancia.

Referencias bibliográficas

1. Convención Internacional de los Derechos del Niño. Recuperado desde: www.unicef.org
2. Gómez, M., y Romero, I. (1992). *El lado oscuro de la Ley, los derechos del niño en el Paraguay*. Paraguay: CEDEM. Pág.31
3. SENAME. (2011). *Bases técnicas línea Centros Residencial, modalidad Residencias de Protección para mayores*, Licitación 2011. Recuperado desde: www.sename.cl Pág.1
4. Pinheiro, Paulo. (2006). *Estudio del Secretario General sobre la violencia contra los niños*. UNICEF. Pág. 176
5. Solís de Ovando, R. (2003). *Revista El Observador*. SENAME N° 23, 8-37. Pág.8

Bibliografía

Convención Internacional de los Derechos del Niño. Recuperado desde: www.unicef.org

Gobierno de Chile. *Política Nacional y Plan de Acción Integrado a Favor de la Infancia y Adolescencia, 2001-2010*

Gómez, M., y Romero, I. (1992). *El lado oscuro de la Ley, los derechos del niño en el Paraguay*. Paraguay: CEDEM.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Recuperado desde: www.ohchr.org

Pinheiro, Paulo. (2006). *Estudio del Secretario General sobre la violencia contra los niños*. UNICEF

SENAME. *Bases técnicas línea Centro Residencial, modalidad “residencias de protección para mayores”*, Licitación 2011. Recuperado desde: www.sename.cl

Solís de Ovando, R. (2003). *Revista El Observador*. SENAME N° 23. Págs. 8-37

Niñas en conflicto armado: un desafío pendiente para la comunidad internacional

Pilar Valenzuela

Asistente Social

A LO LARGO DE LA HISTORIA, la infancia ha sido considerada de diferentes maneras, ya que no siempre ha tenido el auge y visibilidad que tiene en la actualidad. Lloyd De Mause (1974) estipula que, desde el pasado, la niñez ha atravesado por diversas formas de vulneración naturalizadas en la sociedad, tales como el infanticidio, el abandono, castigos corporales y psíquicos, abusos sexuales y explotación laboral, constituyéndose todas como un tipo de violencia.

Posteriormente, la infancia fue tomando mayor relevancia, ocupando un lugar distinto en la sociedad y pasando a ser un asunto público. Esta concepción consideraba a los niños y niñas como objetos de protección social, predominando una idea de la niñez basada en sus aspectos vulnerables. Esta mirada tiene relación con el reconocimiento y satisfacción de las necesidades de los menores por parte de un adulto, es decir, con la pérdida total de los niveles de autonomía de los niños y niñas (Contreras, 2007).

No obstante, en los últimos años se ha podido observar una transformación de este paradigma. El cambio va desde un enfoque sustentado en las necesidades, a uno basado en los derechos. Esta nueva visión que comienza a instalarse en la conciencia jurídica y social, representa a la infancia como una etapa de la vida que tiene el mismo valor que cualquier otra, y como una forma de ser persona. Surge una perspectiva de esta edad que se muestra en un reconocimiento de su especificidad, su autonomía y valorización a nivel social (Trisciuzzi, Cambi, 2009).

La importancia de tomar en cuenta el enfoque de derechos como marco teórico, ético y jurídico para pensar y comprender la infancia, permite tener una visión más amplia de ésta, ya que se involucran dimensiones económicas, sociales y culturales, siendo necesario también complementarlo con el enfoque de género y necesidades especiales, dándole fundamento a opciones estratégicas y políticas basadas en “la promoción, garantía y restitución de condiciones mínimas asociadas al bienestar y el desarrollo pleno e integral de los niños, niñas y adolescentes, que los consolida como actores activos, constructores de la sociedad”¹.

Sin embargo, hoy en día los niños y niñas siguen sufriendo variadas vulneraciones plasmadas en formas extremas de violencia. “Al existir muchas categorías de violencia hacia los niños, una mayor sensibilidad ayuda a conseguir una mayor visibilidad: prelude, se espera, para una prevención eficaz” (Newell, 1999). Pese a que este problema ha provocado el interés de diferentes actores de la sociedad (Estados, organizaciones no gubernamentales

nacionales e internacionales y familias) no se ha logrado una solución rápida para este. Un claro ejemplo es la violencia a la que están sometidos los niños y especialmente las niñas, en conflictos armados.

Es destacable el esfuerzo que se ha puesto en los programas de desarme, desmovilización y reintegración (DDR) de los niños y niñas asociados a conflictos armados. No obstante, dentro de estos programas se constata una invisibilización de las formas en que la violencia afecta particularmente a las niñas, mostrándose claramente la necesidad de incorporar, de forma complementaria al enfoque de derechos, el de género para obtener resultados eficaces.

En la actualidad, numerosos países se encuentran viviendo conflictos armados que ponen en peligro a toda la población, especialmente a los niños y niñas, quedando estos últimos expuestos de forma directa a las vulneraciones provocadas por la guerra.

La violencia que sufre este grupo en los conflictos armados, es una de las más extremas ya que además de ser víctima de los diversos maltratos, muchas veces están obligados a ejercer violencia y ser testigos de graves atrocidades. Según cifras de UNICEF (Pajín, 2008), en la última década han muerto alrededor de dos millones de niños y niñas en todo el mundo a causa de los conflictos bélicos, la hambruna o las enfermedades. Alrededor de seis millones han quedado heridos o lisiados y unos veinte millones se han visto forzados a escapar de sus hogares y convertirse en refugiados. De acuerdo al estudio de Graça Machel (1996), los niños y niñas están expuestos a ser asesinados por armas blancas, balas, bombas y minas terrestres, sufrir malnutrición y enfermedades, ser desplazados y refugiados, ser víctimas de violaciones y violencia de género (sobre todo las niñas, quienes sufren humillación y mutilaciones sexuales) y ser reclutados como soldados, provocando esto último insensibilización contra el sufrimiento.

Sin embargo, y como se menciona previamente, hoy en día la infancia se encuentra en un contexto de derechos a partir de la aprobación y adopción de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), instrumento que propone que los niños y niñas tienen el derecho a ser protegidos integralmente por el Estado como garante principal, la sociedad civil como garante co-responsable y la familia y comunidad como garantes inter-relacionales. Estos tres últimos tienen responsabilidades y obligaciones jurídicas, políticas, culturales, sociales y de convivencia. En el caso de los niños y niñas en conflicto armado, el artículo 38 de la CDN, exige que se tomen las medidas posibles para asegurar la protección y el cuidado de la infancia durante situaciones de violencia y guerra, demandando realizar las acciones necesarias para que se cumplan sus derechos.

Es así como se han generado diversas iniciativas a nivel internacional, como el Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional, La Convención 182 de la Organización Internacional del Trabajo, la Carta Africana de los Derechos y del Bienestar del Niño y, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo a la participación en conflictos armados, siendo este último uno de los más importantes ya que prohíbe el reclutamiento de menores de 18 años a las fuerzas y los grupos armados y su participación en las hostilidades (Coalición Española, 2006).

Bajo este contexto es que se crean los programas de DDR, cuyos objetivos son controlar la presencia de armas pequeñas y ligeras dentro de la sociedad, registrar, contar y seguir a los combatientes y prepararlos para su licenciamiento con documentos de identificación y al mismo tiempo para reunir la información necesaria para su integración en la comunidad y apoyar a los excombatientes para su integración social y económica en la sociedad civil (Gleichmann, Odenwald, Steenken y Wilkinson, 2004). Sin embargo, se evidencia una baja participación de las niñas que han estado involucradas en los conflictos armados.

Aunque la mayoría de los niños que están involucrados en los conflictos armados son varones, “los grupos armados también reclutan a las niñas, muchas de las cuales desempeñan las mismas funciones que los niños”². Pero a esas funciones también se les suma un tipo de violencia que en general las sufren solamente ellas, la que está relacionada con el abuso y la explotación sexual de los comandantes y cómo estos las convierten en sus esclavas sexuales. “Además del sufrimiento, las enfermedades, los embarazos no deseados y los daños psicológicos que les causa esta situación, son rechazadas por sus familias y comunidades en mayor medida que los niños, por lo que se ven estigmatizadas y con muy pocas soluciones de futuro”³. También, se debe tener en cuenta que características como la etnia, la clase social, la religión o la nacionalidad pueden ser factores determinantes respecto a qué mujeres o niñas van a ser objeto de violencia. En el caso del conflicto armado, ellas corren peligros en cualquier situación, ya sea en el hogar, en la huida o en los campamentos a los que se hayan acogido para hallar seguridad (Machel, 1996).

Asimismo, se visualiza una discriminación en los programas de DDR, ya que el porcentaje de niñas que pasan por ellos es mínimo. La discriminación que se ha dado en la mayoría de las intervenciones de desarme, desmovilización y reintegración se debe tanto a la forma en que se han diseñado, como al hecho de que en variadas ocasiones las niñas no quieren tomar la iniciativa para participar de estos procedimientos.

La experiencia de estos programas ha mostrado la ambivalente reacción que tienen las familias y comunidades al regreso de las niñas, ya que, por un lado las daban por muertas, por lo que es una gran alegría tenerlas de vuelta. Sin embargo, muchas llegan embarazadas y con historias que las familias no quieren escuchar, y se encuentran con una comunidad que tiene muchos estigmas sobre ellas. Durante el tiempo en que se encuentran alejadas de sus familias y comunidad e insertas en el conflicto, generan una capacidad de recuperación y habilidades para sobrevivencia que hace que logren irse del lugar en el que tanto anhelaban estar (Fundación La Caixa, 2008). Graça Machel (1996) reconoce que la “reunificación puede ser particularmente difícil para las niñas soldados que han sido violadas o que han estado sometidas a abusos sexuales, en parte porque las creencias y actitudes culturales pueden dificultarles la permanencia con la familia y las perspectivas de matrimonio. Ante tan pocas alternativas, muchas de esas niñas con el tiempo son víctimas de la prostitución”.

En el último tiempo, se ha evidenciado una preocupación por parte de las Naciones Unidas en este tópico. Esto se demuestra en la instauración de las Normas Integradas para el

DDR en el año 2006, en donde se proponen políticas específicas que incorporan una mirada de género. No obstante, en la actualidad esto no se ve reflejado en la práctica, ya que no se ha incrementado el compromiso de incluir a mujeres y niñas en estos programas, teniendo en cuenta su vulnerabilidad y sus capacidades. Glauca Boyer (2008) postula que el motivo para que se dé esta situación se relaciona con la falta de conocimiento, aptitudes y recursos, y la descoordinación en las fases de planificación y ejecución de los programas, ya que quedan a cargo de pocas personas o de personal ignorante o sin experiencia en las agencias y fondos de ayuda involucrados. Es por eso que propone que la ONU debe mejorar su método de recolección de información acerca de los procesos de DDR.

Por lo tanto, bajo el enfoque de los derechos del niño, se observa como una necesidad el poder responder a esta realidad, ya que los niños y niñas involucrados en conflictos armados se encuentran en una situación de vulneración de derechos (a la vida, al juego, a la libertad, a manifestar ideas, vivir en familia, protección frente a la explotación en el trabajo y la violencia, a una buena alimentación, a salud, a educación y sobre todo, a no ser discriminados). Asimismo, tomando en cuenta la realidad específica que viven las niñas, es que se hace necesario también incluir el enfoque de género. Esto no quiere decir que se generen programas que se dirijan solamente a las niñas, ya que podría incrementar su estigmatización, sino que se plantea incorporar esta mirada por medio de la sensibilización hacia la familia-comunidad acerca de lo que ellas estuvieron expuestas, y la reparación de los daños producidos por la violencia, de las cuales son particularmente víctimas las niñas. Así también, es de suma importancia que la comunidad internacional sume esfuerzos para que todos los países firmen el Protocolo Facultativo haciendo efectivo este instrumento.

Referencias bibliográficas

1. Contreras, M. (2007). *Pare, mire y actúe. Un aporte para incorporar el enfoque de derechos para la niñez en la práctica social*. Santiago, Chile: UNICEF y Hogar de Cristo. Pág.12
2. Machel, G. (1996). *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*. New York, Estados Unidos: ONU. Pág. 19
3. Fundación La Caixa. (2008). *Las niñas soldados. En búsqueda de la dignidad arrebatada*. Madrid, España: Coalición Española para acabar con la utilización de niños y niñas soldados y Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación. Pág.11

Bibliografía

- Boyer, G. (2008) “Mujeres jóvenes y niñas, y el nuevo enfoque integrado de las Naciones Unidas sobre DDR”. En: *Las niñas soldados. En búsqueda de la dignidad arrebatada*. Madrid. España: Coalición Española para acabar con la utilización de niños y niñas soldados y Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Coalición Española para acabar con la utilización de niños y niñas Soldados. (2008). *Niños Soldados*. Madrid. España. Recuperado desde: www.menoressoldados.org.
- Contreras, M. (2007). *Pare, mire y actúe. Un aporte para incorporar el enfoque de derechos para la niñez en la práctica social*. Santiago. Chile: UNICEF y Hogar de Cristo.
- De Mause, L. (1974). *Historia de la Infancia*. Madrid, España: Alianza.
- Fundación La Caixa (2008). *Las niñas soldados. En búsqueda de la dignidad arrebatada*. Madrid. España: Coalición Española para acabar con la utilización de niños y niñas soldados y Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Gleichmann, C., Odenwald, M., Steenken, K., y Wilkinson, A. *Desarme, Desmovilización y Reintegración. Guía teórica y práctica*. Fráncfort. Alemania: Cooperación Técnica Alemana, Centro Noruego para Defensa Internacional y Centro Pearson para el Mantenimiento de la Paz. Imprenta Hassmüller.
- Machel, G (1996). *Repercusiones de los conflictos armados sobre los niños*. New York, Estados Unidos: ONU.
- Newell, P. (1999). *Niños y Violencia*. Siena, Italia: UNICEF y Centro Innocenti Digest. Bernard y Co.
- Pajín, L. (2008). “Presentación de Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación”. En: *Las niñas soldados. En búsqueda de la dignidad arrebatada*. Madrid, España. Coalición Española para acabar con la utilización de niños y niñas soldados y Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación.
- Trisciuzzi, L., y Cambi, F. (2009). *La infancia en la sociedad moderna. Del descubrimiento a la desaparición*. Roma, Italia: Ed. Riuniti.

Desde la violencia a la niñez mapuche hacia una cultura de derechos con perspectiva intercultural

Claudia Vera

Germanista, Licenciatura en Alemán

“TODOS Y CADA UNO DE LOS NIÑOS Y NIÑAS tienen derecho a la integridad física y personal y a la protección contra todas las formas de violencia. Como seres humanos tienen derecho a gozar de todos aquellos principios garantizados por los diversos tratados internacionales que se han originado a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. También tienen derecho a la protección, estipulada en los instrumentos jurídicos internacionales relativos al Derecho Internacional Penal, Humanitario y Laboral”¹. Es posible que un alto porcentaje de ciudadanos del país considere correcta y que exista un consenso cuasi unánime, respecto de esta afirmación del Informe Mundial sobre la violencia contra personas menores de 18 años. No obstante, los chilenos y las chilenas son testigos en la cotidianeidad de las noticias, tanto de televisión como de la prensa escrita, que muestran situaciones violentas en las que niños, niñas, adolescentes y jóvenes, aparecen involucrados en dichas situaciones y en las que su integridad física y psicológica no es considerada y menos respetada.

Lo más preocupante es que de ciertas situaciones poco o nada se sabe, por ejemplo, sobre la lucha del pueblo mapuche por las reivindicaciones de recuperación de sus tierras ancestrales, y sobre las acciones violentas por parte de las instituciones del Estado en el marco de esta lucha, de las que son víctimas niños y niñas. Respecto a este tópico, son muy pocos los medios de comunicación que lo abordan y, en términos generales, se reciben noticias parceladas y superficiales.

En el “Informe sobre violencia institucional contra la niñez mapuche en Chile”, que hiciera la Red de ONG de infancia y juventud en conjunto con Fundación ANIDE, a razón de contextualizar, se informa que “las comunidades mapuche de las Regiones del Bío-Bío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos se encuentran desde el año 2001 en el centro del conflicto con el Estado de Chile por su reconocimiento étnico, sus tierras ancestrales y por la deuda histórica con el pueblo mapuche” y que “niños, niñas y adolescentes viven atemorizados por la alta presencia policial en la zona, que se encuentra militarizada, y que hostiga a los niños y niñas en sus comunidades y escuelas para que delaten a miembros de sus comunidades supuestamente prófugos de la justicia”².

El informe recién mencionado fue la base para la denuncia hecha ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), y deja en evidencia la magnitud y gravedad de esta situación, ya que contiene la recopilación de más de cincuenta casos de violaciones a

los Derechos Humanos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, por parte del Estado de Chile y concretamente, a través de sus instituciones policiales.

Pero ¿cómo se condice la adhesión, firma y ratificación por parte del Estado de Chile a la Convención sobre los Derechos de Niños y Niñas (CDN) el año 1990, con las acciones violentas perpetradas por él mismo? ¿Desde dónde se mueve el Estado, para la aplicación de la violencia extrema contra la niñez mapuche?

Como primer punto hay que señalar que Chile en los últimos 20 años, no ha hecho los cambios pertinentes para operativizar de forma eficiente la CDN, lo que significa que no ha generado los instrumentos legales adecuados que avalen, orienten y mandaten a sus instituciones al respecto, ni tampoco ha instruido a sus funcionarios para que actúen en concordancia con esta norma. En la práctica, el Estado de Chile mantiene formas anquilosadas, correspondientes a los paradigmas pre-convención. Esto se refleja claramente en el ámbito de los adolescentes en conflicto con la ley. Como bien lo dice Ana María Farías (2004), el Estado sigue operando “desde las posturas del asistencialismo-punitivo, basadas en la concepción de la infancia como un sujeto no diferenciado del resto de la población”³ y en el caso de la niñez mapuche, esto no ha sido diferente.

Chile promulgó el año 2005 la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil, la que fue modificada en el 2007 (Ley 20.191) y que pretende dar ciertas garantías a los adolescentes en conflicto con la ley. El cambio fue desde una ley coercitiva a un sistema más orientado a la reinserción social. No obstante, existen casos de adolescentes mapuche en conflicto con la ley, en que las instituciones del Estado han forzado su voluntad, han actuado en forma inhibitoria y represiva, han torturado y en general, han vulnerado los derechos estipulados para los infractores en forma brutal, sin respetar las consideraciones que consigna la ley.

Aquí hay un segundo punto que es relevante abordar. El Estado de Chile, además, ha aplicado los procedimientos de la Ley Antiterrorista (18.314 y la posterior 20.467) al menos a cuatro de los jóvenes mapuche menores de 18 años que están en conflicto con la ley⁴ “Informe sobre violencia institucional contra la niñez mapuche, 2011” y a estos mismos jóvenes se les aplicó la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil en las fases condenatorias, lo que obviamente es una violación a los Derechos Humanos, ya que la aplicación de la Ley Antiterrorista no garantiza las condiciones mínimas del proceso justo, considera la participación de testigos encubiertos o testigos protegidos, legitima la tortura y los tratos crueles.

En términos concretos, el Estado de Chile, en los casos de los mapuche menores de 18 años, no aplicó en forma coherente y estricta la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y además, en otros casos mezcló procedimientos y condenas de las Leyes Antiterrorista y de Responsabilidad Penal Juvenil respectivamente.

¿Cómo es que este Estado se arriesga a ser apuntado con el dedo por la comunidad internacional, por no cumplimiento de los instrumentos jurídicos internacionales firmados y ratificados por Chile, como lo son la CDN y el Convenio 169 de la OIT?

Sin duda, son múltiples y complejas las respuestas, pero en este caso las prácticas

castigadoras, represivas, que ha aplicado el Estado de Chile en la última década a la protesta del pueblo mapuche, y el uso de los instrumentos jurídicos de una forma “rebuscada”, como lo son la combinación de la mala aplicación de la Ley de Responsabilidad Penal Juvenil y la aplicación de la Ley Antiterrorista, obedecen a intereses políticos y económicos.

Es importante contextualizar a través de los hechos ocurridos a comienzos de los años 90, ya que cuando recién se había reinstaurado la democracia, se presentó una ley que intentaba recoger las principales demandas de los pueblos indígenas, pero que fue ampliamente rechazada en el Congreso Nacional por los parlamentarios opositores de la época. A partir de ahí, se comienza a gestar nuevamente el descontento y malestar del pueblo mapuche, el que se intenta aplacar siempre aplicando la fuerza, la violencia.

Es relevante hacer mención a que, en términos concretos, el Estado comienza a considerar los intereses económicos de las empresas forestales y de empresas de otros rubros, por sobre el respeto al pueblo mapuche y los derechos de sus niños y niñas. Se prioriza cumplir con “el objetivo de insertar a Chile en los mercados internacionales”⁵ y se privilegia dar realce a lo productivo, incluso en tierras reclamadas como ancestrales por los mapuche, antes que acceder a sus reivindicaciones. Es conocido cómo se han entregado concesiones de uso de aguas en diversos lagos y costas a particulares no-mapuche, y se defiende el uso de recursos mineros y forestales por parte de no indígenas, todos recursos que se encuentran en los territorios de pueblos originarios.

Estos intereses económicos son defendidos por instituciones del Estado aplicando diversas prácticas asociadas con el “control social”, el cual Stanley Cohen define como “un conjunto de formas organizadas por medio de las cuales una sociedad da respuesta a conductas de grupos sociales y aun, de individuos a los que califica como desviados, preocupantes, amenazadores, delincuentes, indeseables, etc.”⁶. El Estado de Chile, mediante sus poderes, persigue, encarcela, allana comunidades y casas de familias mapuche, lanza bombas lacrimógenas en presencia de niños y niñas, tortura a adolescentes, etc.

Las acciones violentas mencionadas se contraponen a todos los acuerdos y compromisos asumidos por el Estado de Chile a nivel internacional. Es más, una de las observaciones que hace el Comité de Derechos del Niño en el año 2007, y otras de las instancias del marco jurídico internacional como lo son el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (2009) y el Comité de Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2004) indican que el Estado de Chile no ha cumplido con el “reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas y sus derechos” y que no ha logrado “asegurar que tanto la consulta como los contenidos de las reformas a adoptar sean plenamente conformes con las normas internacionales aplicables”⁷. Incluso, en febrero del 2011, la Comisión de Expertos de la OIT, hace una serie de observaciones al Estado, las que se refieren a lo siguiente: “Artículo 3 del Convenio. Derechos Humanos y libertades fundamentales”. La Comisión aborda el caso de la aplicación de Ley Antiterrorista y justicia militar, ante actos de protesta social mapuche, y solicita información sobre las reformas”⁶. Así es como también la CIDH, después de la

audiencia temática sobre la violencia institucional a la niñez mapuche, solicitó al Estado de Chile que individualice todos los casos de menores de 18 años encarcelados y que legisle a favor de la Ley de Protección Integral de la Infancia, a modo de ley marco que regule todo lo concerniente a los temas de niñez.

El conflicto además se acentúa cuando los mapuche denuncian, a través de medios alternativos, los atropellos. El Estado, a través de sus personeros, no legitima sus denuncias, porque los mapuche no constatan lesiones en las instituciones dispuestas para esos fines (tribunales, hospitales, consultorios, instituto médico legal, etc.). La pérdida de confianza hacia éstas, a raíz de una seguidilla de experiencias de discriminación y de criminalización, los lleva a no denunciar, porque arriesgan nuevamente la presencia policial y los interrogatorios. Por lo tanto, al no existir denuncias, las instituciones y sus personeros cuestionan la existencia de lesiones y atropellos.

Sin duda que conocer y reconocer que existe violencia contra la niñez mapuche es la primera parte de un proceso reparatorio, pero mientras esto no ocurra, se hace muy difícil percibir la magnitud de los daños que se le ha provocado a niños y niñas de las comunidades en conflicto. Por lo tanto, desde la perspectiva de los derechos del niño y la niña, una ley marco, que Chile necesita con urgencia, debiera considerar la generación de leyes que garanticen también la posibilidad del “rescate de aquello que favorece al niño en cada cultura”⁸, según lo expone Daniel O’Donell al analizar la estructura de la CDN⁹, así como garantías para la protección y el ejercicio efectivo de los derechos de niños y niñas mapuche desde una perspectiva intercultural. Sólo incorporando mecanismos interculturales, cuando se trata de un niño o una niña indígena, es posible ser fieles al cambio sustantivo que exige la CDN, que es considerar al grupo infantil en forma efectiva en todas las acciones, interacciones y formas relacionales como sujetos de derechos, aceptando su identidad cultural, su identidad colectiva de niños y niñas mapuche y por tanto, en el contexto actual, conociendo, reconociendo y aceptando sus percepciones respecto de lo que es crecer en un “marco social, cultural y político dominado por fenómenos de violencia estructural, de asimilación cultural y de falta de diálogo y comunicación”¹⁰ entre las culturas. Mientras el Estado de Chile no se desprenda del paradigma del control social, y por lo tanto, continúe impartándose la misma educación formal; mientras se mantenga la misma actitud autoritaria y adultocéntrica de los aparatos policiales, del sistema judicial y de todos sus organismos relacionados con la niñez, y no responda a los desafíos que plantea la convivencia con otras culturas, y al desafío de operativizar la CDN en las políticas públicas con la debida estructura, se hace muy difícil terminar con la violencia institucional y el maltrato de niños y niñas mapuche. Para ello es necesario que los tres poderes del Estado logren aceptar a los niños y las niñas como sujetos de derechos y generar las garantías necesarias para proteger su integridad desde los cuatro principios¹¹ de la CDN.

Referencias bibliograficas

1. Pinheiro, Sergio Paulo. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Pág.31
ROIJ y Fundación ANIDE. (2011). *Informe sobre violencia institucional contra la niñez mapuche en Chile*. Chile. Pág.7
2. Farías, Ana María. (2004). “El difícil camino hacia la construcción del niño como sujeto de derechos”. *Revista Derechos del Niño*, N° 2. UNICEF-UDP, Chile.
3. *Informe sobre violencia institucional contra la niñez mapuche*, resumen ejecutivo, 2011. Págs. 20-22
4. Aylwin, José. (2000). “Los conflictos en el territorio mapuche: antecedentes y perspectivas”. *Revista Perspectivas*, Vol. 3, N° 2, Chile. Págs.277-300
5. Pegoraro, Juan S. (2001). “Inseguridad y violencia en el marco del control social”. Cuaderno venezolano de sociología, *Espacio Abierto*, Vol.10, N° 3, julio- septiembre 2001. Págs. 349-372
6. Centro de Políticas Públicas. Recuperado el 27 de junio de 2011 desde: <http://www.politicapublicas.net/panel/reforma/documentos/689-rc-recomendaciones-onu.html>
7. O’Donell, Daniel. *La Convención sobre los Derechos del Niño: contenido y estructura*. Recuperado el 27 de junio de 2011 desde: <http://www.iin.oea.org/iin/cad/sim/pdf/mod1/Texto%202.pdf>
8. Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado el 20 de junio de 2011 desde: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>
9. Vilá Baños, Ruth. (2008) *¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal*. Recuperado el 28 de junio de 2011 desde: <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=1368301596>
10. Save the Children. (2008). *Haciendo lo correcto por las niñas y los niños. Una guía sobre programación de derechos del niño para profesionales*. Perú. Págs. 10 – 14