



Boletín 11

# Infancia

Julio 2021

Luis Almagro  
Secretario General - OEA

Néstor Méndez  
Secretario General Adjunto - OEA

Lolis Salas Montes  
Presidenta - Consejo Directivo del IIN

Teresa Martínez  
Vicepresidenta - Consejo Directivo del IIN

Víctor Giorgi  
Director General – IIN

Lic. Victoria Lucas  
Coordinación de Contenidos – IIN

Ingrid Quevedo  
Comunicación – IIN

Sara Cardoso  
Diseño– IIN

Edición Julio 2021





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

# ÍNDICE

Prólogo.....	9
Agencia infantil, derechos de la infancia y el entorno digital.....	13
Transición a la vida autónoma de adolescentes que egresan de las instituciones de protección en Bolivia: un análisis desde el enfoque de derechos años después.....	22
Las infancias en el entorno digital: participación y privacidad. Configuración de nuevas exclusiones desde el ámbito normativo en las Américas.....	37
URUGUAY: Desafíos para la Implementación de Políticas Públicas eficientes y eficaces en relación a la Ley 18214 sobre “Integridad Personal en Niños, Niñas y Adolescentes”.....	54
Niñas y Adolescentes infractoras, un breve estudio criminológico.....	64
Los Centros de Desarrollo Infantil “Tierra y Libertad” del Estado de Colima, México y el juego desde la mirada de: Un buen comienzo.....	78
Salud mental de niños de primera infancia. Arte y arraigo en territorios urbano.....	93

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

Pie equino varo: la discapacidad congénita curable más común es una de las principales causas de discapacidad física en América Latina y fuera de ella.....	105
Globalización, Derechos y Educación.....	122
Construyendo culturas de paz desde la primera infancia.....	132
Del Journal L'Enfant al Boletín del Instituto Interamericano del Niño: un análisis de los periódicos sobre la asistencia y protección a la infancia entre los años 1890 y 1927.....	145



Para volver al índice clickea en esta imagen al inicio de cada artículo.





## Prólogo

Víctor Giorgi  
Director General - IIN

El Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes tiene la satisfacción de concretar la entrega de este undécimo número del Boletín IIN-fancia dando continuidad a un proyecto editorial iniciado hace ya 6 años.

Esta publicación se concreta en una fecha cargada de historia para nuestra institución. Fue un 9 de junio de 1927 que 10 países firmaron el acta fundacional del Instituto Americano de protección a la infancia, A su vez en el 2017 la OEA en conmemoración de los 90 años de aquel acto constitutivo designo el 9 de junio como Día de la Niñez y la Adolescencia de las Américas.

Una fecha, dos celebraciones con mucho significado, que dan cuenta de 94 años de historia con continuidades en relación al compromiso con el bienestar de la infancia y la concepción americanista; y con rupturas, transformaciones en la incorporación de nuevas miradas y nuevos paradigmas desde

donde trabajar por y – en los años más recientes- con la niñez y la adolescencia reconocidas como sujeto colectivo.

Como toda conmemoración estas fechas invitan a mirar la historia recorrida, pero también a pensar los significados que esa historia y sus legados toman en cada momento y circunstancia histórica.

Hoy la región y el mundo viven una crisis sin precedentes La pandemia, más allá de los aspectos medico sanitarios afecta integralmente la vida de todos nosotros incluidos niños, niñas y adolescentes.

Funcionando como una suerte de resaltador, puso en evidencia aspectos que siempre estuvieron presentes en nuestras sociedades pero que no podíamos, queríamos o nos animábamos a ver: inequidades, violencias, exclusión, cosificación de la niñez, debilidad de los sistemas de protección.

Las sociedades de las Américas, incluso las más desarrolladas no fueron capaces de brindar seguridad a su población, esto es: asegurar ante cualquier situación crítica el acceso a los mínimos necesarios para una vida digna. Esto está muy lejos de la realidad de la región y el trabajo cotidiano con las infancias da cuenta de esto.

En esta publicación el lector encontrara una diversidad de aportes. Algunos de ellos relacionados a temas presentes desde tiempo atrás en la agenda de derechos; pero que hoy se evidencian con todo su dramatismo. Otros no se relacionan explícitamente con los efectos de pandemia, pero tocan temas relacionados a la realización de derechos que no son ajenos a este contexto. En esta oportunidad hemos incluido un trabajo que aporta la mirada histórica sobre el surgimiento y la evolución de las formas de pensar la protección a la infancia, no como invitación a contemplar el pasado sino como aporte que enriquece la comprensión de los debates y posturas que atraviesan hoy el campo de la niñez.

La nueva y dura realidad que atraviesa la región no desplaza de la agenda los grandes temas que se venían trabajando. Los resalta, los agudiza, los tiñe con nuevos aspectos, pero debemos resistir la tentación de tomar la pandemia y sus efectos como una “cortina de humo” que oculte los aspectos estructurales en la región más desigual y más violenta del planeta. La pobreza, la violencia, la exclusión no son producto del virus, sino de la dinámica social, económica y política.

Desde el IIN, la convicción de que las urgencias no podían desviarnos del rumbo definido en nuestro Plan de Acción (2019-2023) nos llevó a esforzarnos por articular las demandas emergentes de la crisis dentro de los grandes cursos de acción previstos, como muchas veces hemos dicho, es nuestra “carta de navegación”, y como tal debe ser flexible para enfrentar los imprevistos sin desviar el rumbo.

Esta “escucha de la realidad” nos llevó a jerarquizar nuevos espacios de trabajo. Ejemplo de eso es la centralidad que han tomado los entornos digitales como espacios de promoción y protección de derechos; o el lugar de la educación, no como procesos curriculares sino como espacio social de encuentro intergeneracional y ámbito privilegiado de presencia del estado en los territorios y en la vida cotidiana de niños, niñas, adolescentes y familias.

Estos nuevos espacios de trabajo sobre viejos temas aparecen referidos en diferentes aportes recogidos en este boletín.

La historia de la región nos muestra que el acceso de la niñez y la adolescencia a sus derechos ha estado siempre más en función de los ciclos de la economía que de los avances en el plano legal o normativo.

El futuro es incierto, pero aun los más optimistas pronósticos coinciden en que la región tiene por delante años difíciles en los que la promoción de los derechos de la niñez va a exigir rigurosidad técnica, compromiso ético y capacidades de articular esfuerzos con diferentes organizaciones y actores.

La historia de las Américas y de sus infancias está poblada de crisis, inseguridades y sufrimientos; pero también de creatividad, resiliencia y capacidades de sobreponerse a la adversidad. En este sentido reafirmamos el compromiso histórico del IIN de continuar trabajando por y con los niños, niñas y adolescentes para que sus derechos sean una realidad cotidiana.

Para finalizar, no podemos dejar de agradecer a todos quienes, a pesar de los momentos difíciles, han aceptado nuestra invitación y han trabajado para compartir en este espacio sus reflexiones y experiencias. Se trata de un conjunto humano heterogéneo en nacionalidades, formación, pertenencias institucionales, marcos teóricos de referencia, pero que, como en otras oportunidades, confluyen en un espacio editorial cuyo eje central es la promoción y protección de los derechos de la niñez y la adolescencia.

Esperamos que esta publicación sea un modesto aporte a la reflexión, al análisis, al pensamiento tan necesario en momentos críticos en los que la realidad nos desafía al extremo y exige de todos nosotros compromiso y claridad para avanzar hacia un horizonte de equidad e integración social en que se respete plenamente la dignidad de la niñez y la adolescencia.

Montevideo, junio 2021

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



## **Agencia infantil, derechos de la infancia y el entorno digital**

**Dra. Gabriela Martínez Sainz  
University College Dublin**

Este año el Comité de Derechos del Niño adoptó su Observación General 25 sobre los derechos de la infancia en relación con el entorno digital y busca ayudar a los Estados en la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) dando lineamientos claros y orientaciones específicas sobre las medidas que diferentes actores deben de tomar para garantizar la protección y promoción de los derechos de niñas, niños y adolescentes (NNA) en esta era digital. Este artículo discute la importancia de considerar el impacto del entorno digital para el ejercicio de los derechos de la infancia en la elaboración de políticas públicas y programas educativos. Abordando uno de los retos emergentes –la protección de datos personales y el derecho a la privacidad de NNA– es posible discutir el papel esencial de la educación en derechos, incluyendo derechos digitales, para garantizar que NNA puedan tomar decisiones informadas, autónomas y seguras sobre su propia privacidad, intimidad e identidad en línea.

### **Derechos de la infancia en el entorno digital**

La pandemia causada por SARS-CoV-2 (COVID-19) exacerbó el uso de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de

las personas alrededor del mundo incluyendo a NNA. De esta manera, el entorno digital y el papel de las tecnologías digitales se volvió esencial para garantizar algunos de los derechos de la infancia, como el derecho a la educación, acceso a información e incluso a servicios de salud. Es por esta razón, que la adopción de la Observación General 25 se dio en un momento determinante como una herramienta imprescindible para garantizar los derechos de la infancia en este entorno. La Observación General da una interpretación oficial de cómo entender los principios y artículos de la CDN ante los retos emergentes del entorno digital y el considerable uso de tecnologías digitales por NNA. Para la redacción de este documento se consultó a cientos de NNA en y, de manera histórica, se incorporaron de manera textual varios de los comentarios que éstos hicieron sobre las oportunidades que el entorno digital les ofrece, pero también los retos que suponen para el ejercicio de sus derechos y los riesgos a los que están expuestos en el mismo. Este documento es clave, pues responde a la necesidad de ‘actualizar’ el contenido de la CDN a las realidades de la era digital y asegurar así la vigencia del texto ante los retos emergentes.

Uno de estos retos es la recolección, análisis y usos de datos personales de NNA por parte de empresas y organizaciones encargadas del suministro, el diseño, la gestión y la utilización del entorno digital. Se requiere de una regulación que asegure la protección de datos personales de NNA y que garantice su derecho a la privacidad. El derecho a la protección de datos personales, como argumenta Ornelas (2011, p.85), “deviene de una transformación, desde la concepción del derecho a la vida privada y la intimidad, hasta la conformación de un nuevo derecho fundamental dotado de caracteres propios”. Según la autora, el derecho a la protección de datos personales amplía el resguardo de la persona -tanto a su intimidad y a su privacidad- en relación al tratamiento que se le da a su información por terceras partes, ya sea instituciones gubernamentales o particulares.

A partir de lo anterior, se entiende que este nuevo derecho no sólo recoge, sino que amplía el objeto del derecho a la intimidad y el derecho a la privacidad; dado que además de proteger los datos íntimos de la persona, abarca cualesquiera que sean susceptibles de utilizarse por terceros y se corra el riesgo de lesionar algún otro derecho o garantía fundamental (Arellano, 2012, p.152). El derecho a la protección de datos personales, a diferencia del derecho a la intimidad está reconocido legalmente por varios países y en contraste con el derecho a la privacidad, cuenta con provisiones y mecanismos legales concretos para su ejercicio. Sin embargo, estos mecanismos no siempre cuentan con consideraciones específicas para NNA, no anticipan un trato diferencial a los mismos ni provisiones legales que atiendan de manera relevante sus necesidades particulares (Bernier, 2011; Davara Fernández de Marcos, 2010; Millán, 2012; Monterrey & Castillo, 2011).

### **Alfabetismo digital para la protección y promoción de los derechos de la infancia en el entorno digital**

Investigación previa ha demostrado que NNA están interesados en proteger sus datos personales en Internet pero que para lograrlo requieren de mayores conocimientos y habilidades para hacerlo (Pangrazio & Selwyn, 2018; Livingstone, S., & Third, A., 2017). Tal como muestran los resultados de este estudio, los programas desarrollados en México, aunque demuestren voluntad política para avanzar la agenda de derechos digitales, son insuficientes para el desarrollo de estos conocimientos y habilidades. De hecho, en muchos casos, estos programas representan un obstáculo para este objetivo pues presentan experiencias de aprendizaje poco seguras para NNA.

Ejercer el derecho a la privacidad e intimidad en línea es una tarea compleja no solamente para NNA sino para las personas en general. Como la investigación de Pangrazio y Selwyn (2018) lo demuestra, las decisiones sobre datos personales

en línea que se deben de tomar para garantizar la privacidad e intimidad, exigen que los usuarios entiendan estructuras y procesos digitales complejos de comunicación además de las implicaciones personales, éticas y sociales. Dada esta complejidad, contenidos básicos limitados a la transmisión de información demuestran ser insuficientes. Programas y políticas públicas deben buscar que NNA sean ‘alfabetos digitales’ por lo que la educación sobre datos personales, privacidad e intimidad en línea debe incluir forzosamente el desarrollo de competencias que les permitan tomar decisiones informadas.

Parte fundamental de una educación sobre derechos digitales, privacidad y datos personales requiere el análisis crítico de las situaciones que NNA enfrentan en el entorno digital. Programas educativos deben de mostrar algunas de estas situaciones de forma accesible y relevante para NNA desde una temprana edad. Tal y como Simon (2011) sugiere, “a los niños, niñas y adolescentes se les debe formar, en un lenguaje fácil, que permita la comprensión del espíritu de la protección de la vida privada de ellos y los demás” (p.33). Sin embargo, si los programas son enmarcados principalmente desde una visión de seguridad digital –énfasis en los riesgos– más que derechos digitales –énfasis en las posibilidades– que representan para NNA. En línea con lo que Esquivel y Díaz (2011) sugieren, la importancia de una educación para la privacidad y derechos digitales es lo que les permitirá a NNA analizar los riesgos que enfrentan, establecer sus propias estrategias de protección y tomar decisiones sobre las posibilidades que se les presentan. Para esto, no solo es necesario una educación crítica sino una visión no adultocentrista de la agencia infantil en relación a la privacidad e intimidad de NNA en línea.

## **Agencia infantil y derechos digitales**

Una perspectiva adultocentrista de la educación en derechos digitales en general, y sobre el derecho a la privacidad y

protección de datos personales centra todos los procesos de toma de decisiones en los adultos. Las políticas públicas y los programas educativos que se diseñan desde esta perspectiva adultocentrista, terminan por menoscabar la agencia de NNA limitándolos a un rol pasivo en el que las decisiones sobre su propia privacidad e intimidad recaen en los adultos a su alrededor. Un cambio de perspectiva implica que NNA estén al centro de la toma de decisiones que les incumben incluyendo en el entorno digital. La agencia infantil, como lo explican diversos autores (Biesta y Tedder, 2006; González Coto, M., 2012; Valentine, K., 2009), implica reconocer a NNA como sujetos activos, autónomos y con capacidad de tomar decisiones sobre sus vidas. Pangrazio y Selwyn (2018) argumentan que la agencia infantil en un entorno digital incorpora las acciones que toman los individuos, el grado de auto-determinación y toma de decisiones a partir de las propias necesidades pero también de las preocupaciones y riesgos a los que se enfrentan. Los resultados de este estudio muestran la necesidad de que los programas educativos estén diseñados para permitir a NNA la posibilidad de explorar, reflexionar y decidir sobre su privacidad e intimidad. Esto implica, tal y como lo sugiere (Ornelas, 2011) dilucidar la forma en que los programas permiten a NNA ejercer su agencia de acuerdo a su edad y madurez. Esto además, es consistente con el principio de autonomía progresiva de la infancia, garantizado en CDN.

Para cumplir debidamente con las obligaciones legales que han adquirido en materia de protección de datos personales, es necesario que los Estados se tomen en serio la educación en derechos digitales a través de sus programas y políticas públicas. Esta educación debe de partir desde una perspectiva centrada en NNA y su agencia. Esto se traduce en reconocer su rol activo como usuario del entorno digital, diseñar programas cuyos contenidos fortalezcan su autonomía, reflexión y toma de decisiones; programas que tengan como objetivos formar y no únicamente informar sobre privacidad e intimidad en línea. De esta manera los propios programas ofrecerán experiencias



## **Gabriela Martinez Sainz**

La Dra. Gabriela Martinez Sainz y profesora en Educación en la University College de Dublín.

Gabriela se especializa en derechos de la infancia, educación para la ciudadanía global y educación para el desarrollo sostenible. Su investigación y docencia se concentra en la enseñanza y aprendizaje de elementos clave esenciales para sociedades globales, plurales y sostenibles.

Sus proyectos de investigación actuales se centran en comprender cómo los espacios digitales impactan y pueden ser aprovechados para la educación para la ciudadanía global. La Dra. Martinez Sainz es co-directora de la Red de Educación en Derechos (REN) de la University College de Dublín y es co-fundadora de Child Rights Chat, un proyecto multinacional que crea espacios digitales para el aprendizaje de los derechos de la niñez, sus instrumentos legales y los desafíos para su protección y promoción en la práctica.

Como investigadora, ha estado afiliada al Centro de Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía de la UDublin City University, al Centro Brasileño de Análisis y Planificación CEBRAP, al Centro de Gobernanza y Derechos Humanos de la Universidad de Cambridge, y también al Centro de Socio -Estudios legales de la Universidad de Oxford. Ha trabajado como consultora educativa para organizaciones internacionales como UNICEF México y Child Rights Connect, en proyectos relacionados con derechos humanos y educación para la paz, desarrollo profesional, participación infantil y convivencia escolar.

de aprendizaje en las que NNA sean quienes puedan tomar decisiones sobre su intimidad en línea, cómo y con quién comparten su privacidad. Esto conlleva compromisos más allá del diseño de programas y tiene implicaciones claras para adultos, no solamente padres, madres y tutores sino maestros y demás adultos trabajando con y para NNA.

Como lo explica Peschard Mariscal (2011), el internet es un espacio que “exige grandes responsabilidades del adulto que está cerca del menor” incluyendo la responsabilidad de informarse sobre los riesgos que enfrentan NNA en línea, capacitarse en cómo pueden protegerles pero también, educarse para permitir que NNA aprendan gradual y

responsablemente a tomar decisiones sobre su privacidad e intimidad en un entorno digital. Esto implica brindarles herramientas a NNA para enfrentar los retos digitales, asegurar que cuentan con espacios de análisis y reflexión que los lleven poco a poco a determinar de forma activa sobre su propia privacidad, intimidad e identidad en línea.

## Referencias

- Arellano, W. (2012). Privacidad y protección de datos en internet: España, la Unión Europea y México. En Tenorio, G., Los datos personales en México: perspectivas y retos de su manejo en posesión de particulares, pp.143-168. México: Porrúa.
- Bernier, C. (2011). El Memorándum de Montevideo: un marco de referencia para la protección de los datos personales de los jóvenes en Internet en la región Iberoamericana. En Gregorio, C. & Ornelas, L. [Eds.] Protección de datos personales en las redes sociales digitales: en particular de niños y adolescentes. Memorándum de Montevideo. México: Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos, Instituto de Investigación para la Justicia.
- Biesta, G. & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency - as achievement. Exeter: University of Exeter.
- Cobo, C; Cortesi, S; Brossi, L; Doccetti, S; Lombana, A; Remolina, N; Winocur, R, y Zucchetti, A. (Eds.). (2018). Jóvenes, transformación digital y formas de inclusión en América Latina. Montevideo: Penguin Random House.
- Davara Fernández de Marcos, I. (2010) “Protección de datos de carácter personal en México: problemática jurídica y estatus normativo actual” en Instituto Federal de Acceso a la Información Pública [Ed.] Protección de datos personales: compendio de lecturas y legislación. México: Tiro Corto Editores.
- Gil, E. (2016). Big data, privacidad y protección de datos. Madrid: Imprenta Nacional de la Agencia Estatal.

- González Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición precuadrada. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 12 (2), 1-19.
- Gregorio, C. (2011). Impacto y evolución de las redes sociales digitales: libertades y derechos. En Gregorio, C. & Ornelas, L. [Eds.] *Protección de datos personales en las redes sociales digitales: en particular de niños y adolescentes*. Memorandum de Montevideo. México: Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos, Instituto de Investigación para la Justicia.
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and Young People's Rights in the Digital Age: an emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657–670.
- Millán, A. (2012). Reconocimiento normativo del derecho a la protección de los datos personales en el ámbito internacional. México: Instituto de Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales del Distrito Federal. Recuperado en: <http://www.infodf.org.mx/comsoc/campana/2012/LibrodatosPweb.pdf>
- Monterrey, E. & Castillo, G. (2011). La protección de datos personales. Retos de la protección de datos personales en el sector público. México, Instituto de Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales del Distrito Federal. Recuperado en: <http://www.infodf.org.mx/comsoc/campana/2012/LibrodatosPweb.pdf>
- Mossberger, K., Tolbert, C. J., & Mcneal, R. S. (2008). *Digital Citizenship. The Internet, Society and Participation*. London: The MIT Press.
- Ornelas, L. (2011). El derecho de las niñas, niños y adolescentes a la protección de sus datos personales: evolución de derechos y su exigencia frente a las redes sociales. En Gregorio, C. & Ornelas, L., [Eds.] *Protección de datos personales en las redes sociales digitales: en particular de niños y adolescentes*. Memorandum de Montevideo. México: Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos, Instituto de Investigación para la Justicia.
- Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2018). "It's Not Like It's Life or Death or Whatever": Young People's Understandings of Social Media Data. *Social Media and Society*, 4(3).

- Peschard Mariscal, J. (2011) Protección de las niñas, niños y adolescentes en el ámbito digital: responsabilidad democrática de las instituciones del gobierno y de las agencias de protección de datos. En Gregorio, C. & Ornelas, L. [Eds.] Protección de datos personales en las redes sociales digitales: en particular de niños y adolescentes. Memorándum de Montevideo. México: Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos, Instituto de Investigación para la Justicia.
- Ribble, M. (2011). Digital Citizenship in Schools: Nine Elements All Students Should Know. (2ª Ed.). Eugene: ISTE, 2011.
- Reyes, A. (2012). Legislación mexicana en materia de Protección de Datos Personales; Autorregulación y Sellos de Confianza. En Tenorio, G. [Ed.], Los datos personales en México: perspectivas y retos de su manejo en posesión de particulares, pp.27-51. México: Porrúa.
- Simon, F. (2011). El enfoque de derechos en el “Memorándum de Montevideo”. En Gregorio, C. & Ornelas, L. [Eds.] Protección de datos personales en las redes sociales digitales: en particular de niños y adolescentes. Memorándum de Montevideo. México: Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos, Instituto de Investigación para la Justicia.
- Valentine, K. (2009). Accounting for agency. *Children & Society*, 25(5), 347–358.



# **Transición a la vida autónoma de adolescentes que egresan de las instituciones de protección en Bolivia: un análisis desde el enfoque de derechos años después**

**por Marcela Losantos Velasco**

## **1. Introducción**

El informe de Medición y monitoreo de la desinstitucionalización en América Latina y el Caribe (RELAF & Unicef, 2016); concluye que existe heterogeneidad respecto a las razones por las cuales un niño, niña o adolescente (NNA) pierde el cuidado parental; pero son aún más heterogéneas las formas en las que los Estados caracterizan esta situación y construyen modelos de atención para dar respuesta.

En el caso del Estado Plurinacional de Bolivia, un informe del Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional y Unicef (2015) reportaba que en Bolivia existen 5678 NNA en centros de acogida en este país y 73% de ellos tienen entre 13 a 18 años, lo cual da señales de que muchos alcanzarán la edad adulta en un centro de cuidado residencial. Ello, a pesar de que el nuevo Código del Niño, Niña y Adolescente (2014) señala que el acogimiento es siempre circunstancial y debe ser tomado en cuenta como una medida excepcional, provisional y transitoria.

La experiencia de institucionalización permanente es una situación delicada. Por un lado, sucede que en muchos casos es la única medida de protección disponible (Melendro, de-Juanas y Rodríguez, 2017). Sin embargo, otros estudios atribuyen esta situación a una especie de negligencia por parte del Estado y sus instancias, en resolver el cuidado por otros medios alternativos que respeten el derecho de vivir en familia.

Los jóvenes que alcanzan la edad adulta en centros de acogida deben transitar hacia una vida independiente de forma mucho más acelerada que cualquier otro joven de su misma edad, enfrentando desafíos complejos como la búsqueda de vivienda, trabajo, cuidado de su salud, y culminación de sus estudios mientras se adaptan emocionalmente a la soledad (Sulimani-Aidan, & Melkman, 2018).

En este estado de las cosas, la investigación indaga sobre cuáles son las condiciones individuales e institucionales en las que egresan los y las jóvenes que han alcanzado la vida adulta en centros de acogida de las principales ciudades en Bolivia. Para ello, se consultó la experiencia tanto de adolescentes que están en los últimos años de acogimiento residencial, como de jóvenes que habían egresado de los centros de acogida en los dos últimos años previos a esta investigación.

En los siguientes apartados se discutirá la metodología, los principales hallazgos y conclusiones sobre el tema. Cabe señalar, para finalizar esta introducción, que se trata del primer estudio de su tipo en Bolivia.

## **2. Metodología de investigación**

### **2.1 Participantes**

La investigación se realizó con dos grupos de participantes:

1) adolescentes varones y mujeres que viven en centros de acogida y se encuentran en preparación para su egreso hacia la vida autónoma; y 2) jóvenes que egresaron del sistema de protección al haber cumplido la mayoría de edad.

Tabla 1. Participantes del estudio

Grupo de participante	Encuestas		Entrevistas		Total	
	APE <sup>1</sup>	JE	APE	JE	N	%
La Paz	47	14	4	4	69	17,9
El Alto	19	2	4	4	29	7,5
Cochabamba	110	23	4	4	141	36,5
Santa Cruz	117	20	4	6	147	38,1
Total	293	59	16	18	386	100

Como muestra la tabla 1, en total se trabajó con 386 jóvenes de los cuales 309 se encontraban en régimen de acogimiento residencial y 77 ya habían egresado del sistema de protección. De todos ellos, el 53,6% fueron mujeres y el 46,4% varones.

El estudio se realizó en La Paz, El Alto, Cochabamba y Santa Cruz, pues concentran la mayor cantidad de centros de acogida y, por tanto, el mayor porcentaje de la población que vive bajo este régimen de acogimiento residencial.

## 2.2. Levantamiento de datos

Se empleó una metodología mixta, a través de la aplicación de encuestas autoadministradas en línea y entrevistas semiestructuradas.

En el caso de las encuestas, se realizaron a través de Google Forms con preguntas cerradas, uni-opcionales y de opción múltiple. El instrumento fue una adaptación

<sup>1</sup> APE: Adolescentes por egresar  
JE: Jóvenes egresados

de dos cuestionarios, uno utilizado en el estudio “Entre o acolhimento institucional e a vida adulta: uma análise do processo de transição. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil” (Perez, 2018) y el otro empleado en el estudio “La transición a la vida adulta de jóvenes sin cuidados parentales: aproximaciones para una realidad inexplorada” (Incarnato, 2018).

Las entrevistas a profundidad se basaron en una guía de entrevista con preguntas similares a las de la encuesta, pero en formato de pregunta abierta, a fin de profundizar en la información consultada. Se realizaron un total de 34 entrevistas.

### **2.3. Análisis de la información**

Sobre la base de estas unidades de análisis se elaboraron los instrumentos de recogida de datos, así como los instrumentos para el procesamiento y análisis de la información. Los datos cuantitativos fueron procesados a través del programa estadístico informático denominado SPSS, mientras que para la información cualitativa se empleó la técnica de análisis de contenido.

### **2.4. Consideraciones éticas**

El trabajo de investigación se realizó en base a tres principios generales de ética: confidencialidad, autonomía y beneficencia.

La información fue manejada confidencialmente. Solamente el equipo de investigadores tuvo acceso a la identidad e identificación de detalles personales de los y las participantes.

Para cumplir con el principio de autonomía, si bien los participantes fueron contactados a través de los centros de

## **Marcela Losantos Velasco**



Licenciada en Psicología, Magister en Psicología de la Salud y Doctora en Psicología por la Vrije Universiteit Brussel y la Universidad Católica Boliviana "San Pablo. Actualmente, es coordinadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento, docente de posgrado en la Especialidad y la Maestría de Terapia Familiar del Departamento de Psicología y coordinadora nacional del Programa de Cooperación Interuniversitaria VLIR-UOS, con Universidades Flamenecas de Bélgica.

Su investigación en vulnerabilidad social y derechos de niñez y adolescencia la hizo acreedora de la distinción de Summa Cum Laude en 2015 por parte de la Vrije Universiteit Brussel y durante la gestión 2018 fue premiada con la distinción Marie Curie a la trayectoria en investigación de la Academia Nacional de Ciencias.

acogida de los que eran parte, se consideró su participación de manera voluntaria, con previo consentimiento y conocimiento de la naturaleza y el propósito del estudio.

Finalmente, respecto al principio de beneficencia, la investigación se aseguró de evitar la revictimización de los participantes. Para ello, todos los miembros del equipo de investigación participaron en un proceso de sensibilización y capacitación en relación a la temática y a los principios de protección al trabajar con población sin cuidado parental.

### **3. Hallazgos**

Los hallazgos del estudio son presentados en conformidad con los temas más importantes sobre las condiciones de egreso de los y las jóvenes de los centros de acogida, considerando en el análisis si estas condiciones se alinean con el enfoque de derechos que debe primar en la atención de este grupo de población.

## *Experiencia de institucionalización*

Los resultados sobre la edad de ingreso al sistema de protección y sobre el entorno de procedencia, en los jóvenes consultados, muestran que el rango etario en el que se encontraba la mayoría cuando ingresó al centro de acogida es de 7 a 12 años, superando en ambos grupos el 40% de participantes. Si ello se analiza a la luz de que los participantes del estudio tenían entre 16 y 18 años, implica un rango de permanencia promedio de entre 7 a 11 años en los centros de acogida. Luego, la prolongada permanencia parece ahondar la percepción de no estar preparado para egresar y vivir de forma independiente. Ello se demuestra a partir del 52.9% de jóvenes que viven en centros de acogida y perciben no estar preparados para el egreso.

Un tema esencial relacionado con la sensación de estar preparado/a para el egreso es la formación e inserción laboral. Ambas sobresalen entre las preocupaciones de los y las jóvenes participantes, pues solo el 50% ha sido capacitado en una carrera técnica antes de su egreso.

*“Andá a postularte -porque como ya tengo 18 años- ...ya no tienes que depender de nosotros, tú mismo tienes que buscar”. Eh, de una parte, tienen razón, sí, entiendo; pero no..., lo que me incomoda más es que... que me presionen constantemente, cada vez que...la misma cosa, digamos, y es muy complicado...”*

(Comunicación personal, joven varón por egresar. El Alto, 2019).

La ausencia de capacitación técnica o formación profesional redundante inevitablemente en condiciones laborales precarias e informales, que sumadas a otras condiciones como la ausencia

de una red social de apoyo, la reducida posibilidad de contar con asistencia médica o profesional y otras, puede resultar en un proceso de transición hacia la autonomía con alto grado de dificultad.

Respecto a las expectativas de formación, al consultar a los jóvenes egresados sobre el nivel de estudio al que les gustaría llegar, el 78% desearía contar con estudios universitarios. Este dato cobra relevancia si se lee a la luz del dato sobre la inserción laboral, que revela que el 76% de jóvenes egresados tienen como principal ocupación el trabajo antes que el estudio. Dicho de otro modo, al contraponer el deseo de seguir estudios universitarios con la necesidad de priorizar la generación de ingresos económicos mediante un trabajo remunerado, se puede confirmar que más del 70% de jóvenes egresados carecen de oportunidades para profesionalizarse y por tanto se encuentran en desventaja en la inserción laboral e incrementa el grueso de las fuentes informales de trabajo en Bolivia.

Luego, al contrastar esta información con los datos sobre el tipo de empleo al que accede esta población se observa que su inserción laboral no tiene relación con la capacitación técnica recibida. Entre los jóvenes egresados, el principal rubro en el que se desempeñan laboralmente es el de atención al cliente (22,2%) y ventas (39%), quedando muy por debajo aquellos oficios en los que fueron formados como ser cocina (4,4 %), mecánica automotriz (2,2%) o peluquería (1,7%).

### *La transición a la vida autónoma*

El egreso de los centros de acogida está determinado –casi siempre- por la mayoría de edad, pues pasan al estatus legal de ciudadano adulto al cumplir los 18 años. Entre los jóvenes encuestados, el principal motivo de egreso fue la culminación de la escolaridad y/o el cumplimiento de la mayoría de edad. No obstante, el estudio constató que existen otros factores que deben ser tomados en cuenta, antes de que el sistema formal

de protección decida si un/a joven está listo para egresar.

Contar, por ejemplo, con una red social de apoyo es crucial para amortiguar los eventos estresantes a los que se enfrentan los jóvenes en su transición a la vida autónoma. De acuerdo a la literatura sobre población en acogimiento residencial (García, 2017; Melandro, 2011; López, Santos, Bravo y del Valle, 2013) una eficaz red de apoyo social puede marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso de la adaptación al nuevo contexto. Sin embargo, las redes de estos jóvenes suelen ser frágiles y muy limitadas, debido a la ruptura de los lazos sociales por la temprana pérdida del cuidado parental y el confinamiento en centros de acogida.

Cuando se consultó sobre la calidad y frecuencia de los vínculos familiares se encontró que poco más de un tercio mantenía contacto regular entre una vez por semana (22,2%) a una vez por mes (14,7%), aunque existe un porcentaje considerable de los que prácticamente perdieron el contacto con su familia de origen (23,5%). La red de apoyo social proviene, principalmente, del contexto institucional del centro de acogida en el que viven o vivieron los jóvenes y al contexto familiar cuyo vínculo es bastante débil. Un detalle no menor, es que en la narrativa de los participantes se manifiesta la falta de confianza respecto a los otros –personas nuevas o por fuera del contexto institucional que pudieran brindarles apoyo efectivo- y las dificultades para entablar amistades y sostener vínculos afectivos más estrechos, por fuera de la vida institucional anterior.

Por otro lado, añadiendo información al tema, para la mayoría de jóvenes la transición a la vida autónoma fue de manera independiente viviendo solos (29,3%), en un segundo lugar están los que fueron a vivir con hermanos (24,1%) y luego los que salieron del centro para vivir con su pareja (10,3%). La transición a la casa de los padres y/o abuelos es la menos frecuente, alcanzando apenas al 3,4% de jóvenes egresados.

## *Factores de riesgo en la transición*

Entre los factores de riesgo que influyen negativamente en la transición a la vida autónoma, dificultando la independencia y la adaptación al nuevo contexto, se advierten los siguientes: a) temor por la carencia de un entorno afectivo y de proximidad que sea confiable y estable, b) no contar con ahorros para el sustento diario, c) la poca claridad de sus derechos y deberes en su nuevo estatus adulto y d) el desconocimiento en cuanto al cuidado de su salud, asociado a la falta de un seguro de salud.

Varios jóvenes egresados del sistema de protección refirieron también que al vivir en un centro de acogida se acostumbraron a “tenerlo todo”, lo que incide negativamente al momento de independizarse. Del mismo modo, para algunos el confinamiento en un centro de acogida les limita el conocimiento del mundo exterior y cuando salen hacia la vida autónoma no saben cómo moverse, desconocen la ciudad y se desorientan con frecuencia.

*“Siempre me perdía, tenía que ir una hora antes a mi trabajo, antes, antes, una hora, una media hora para ir, y una media hora para buscar mi trabajo, me perdía. Daba vueltas y vueltas, y nunca encontraba mi trabajo, varias veces me ha pasado eso.”*

(Comunicación personal, joven egresada, Cochabamba. 2018).

*“Los chicos que están aquí piensan que como les dan todo, piensan que afuera igual va a ser lo mismo, y tienen que saber igual sobrevivir afuera.”*

(Comunicación personal, joven egresada, La Paz. 2018).

## *Factores de protección para una transición exitosa<sup>2</sup>*

Entre los factores de protección para una independencia exitosa se mencionaron: a) tener planes de egreso conjunto entre varios compañeros/as del centro, b) tener claridad en los derechos y deberes, c) tener instaurados hábitos y rutinas, d) contar con apoyo para la búsqueda de vivienda, e) tener trabajo al momento de egresar, f) contar con apoyo emocional y sentirse respaldado si uno fracasa, g) ser capaz de entablar amistades, h) participar en actividades externas e i) tener conocimiento sobre el cuidado de la salud. Además, se consideró importante la participación/pertenencia en grupos sociales e instituciones como iglesias.

Finalmente, la investigación ha demostrado una intersección entre los factores de riesgo y los de protección.

Así, por ejemplo, hay una relación unívoca entre el temor a la soledad como factor de riesgo y el contar con un plan de egreso conjunto como factor de protección, sobre todo cuando en la vida institucional se ha contado siempre con compañía.

Otra relación evidente es la percepción de inseguridad económica al momento de egresar versus contar con un colchón de ahorros. Al respecto, si bien dentro de las prácticas institucionales se evidencia el ahorro durante el último periodo de permanencia de los jóvenes, el dinero recabado parece no ser apto para otorgar suficiencia económica en el egreso.

Una tercera relación tiene que ver con la inseguridad en el acceso a servicios de salud vs. contar con un seguro universal: A pesar de que la cobertura en salud no será una preocupación al momento del egreso, en los jóvenes egresados se convierte en un tema central y fundamental para su independencia. En Bolivia, aún no existe efectivamente un seguro universal de salud efectivo, por lo que, de presentarse una necesidad,

<sup>2</sup> Empleamos el término de transición exitosa para referirnos a aquellas condiciones que facilitan la vida independiente, aunque ello no signifique necesariamente el éxito en todos los aspectos de la vida independiente.

esta debe ser cubierta por los propios fondos de los jóvenes o en el mejor de los casos por los centros de acogida o por los programas de apoyo en la transición a la vida autónoma.

Los ejemplos señalados son sólo algunos de los que siendo atendidos podrían convertirse en factores de protección al momento del egreso de los jóvenes y su tránsito a una vida autónoma y con ciudadanía plena. No obstante, para ello se requiere de la participación de varios sectores y en varios niveles: institucionales, privados y estatales que en combinación puedan mejorar de manera integral las condiciones mencionadas.

#### **4. Conclusiones**

Esta contribución tuvo el objetivo de generar conocimiento sobre las condiciones actuales en las que un/a joven transita hacia la vida autónoma después de haber alcanzado la mayoría de edad en un centro de acogida, orientando el análisis desde el enfoque de derechos.

La investigación permite concluir que el tránsito hacia una vida independiente, después de haber transcurrido un largo periodo de institucionalización no es llano. Factores propios de la condición individual, la historia familiar y la propia historia de institucionalización son elementos claves que jugarán a favor o en contra de la independencia.

No obstante, existen también factores del propio modelo de protección/institucionalización que son claves en este proceso de transición: temas como la preparación para el egreso, la utilidad e importancia del proyecto de vida, la preparación técnica, la seguridad en las condiciones de habitabilidad y de la fuente laboral, son, entre otros, asuntos de suma importancia que en combinación con los factores individuales podrán fortalecer o dificultar la independencia.

La historia de institucionalización de los y las jóvenes participantes demuestra un promedio de permanencia en la institución de entre siete a 12 años. Ello refleja, en primer lugar, una vulneración al derecho a vivir en el entorno familiar. No obstante, habrá que entender que, en Bolivia, recién el 2014 se promulga el Nuevo Código Niño, Niña y Adolescente donde se aborda de manera específica y enfática el derecho a vivir en familia y, en abril de 2017 se presenta el Plan Plurinacional para su implantación. Ello significa que aquellos jóvenes participantes del estudio pertenecen a la generación “sándwich”, entre el anterior código y éste.

Y, aunque la experiencia de institucionalización es percibida por los y las participantes en su mayoría como positiva, cabe resaltar que ello tiene consecuencias importantes en el momento de la transición a la vida autónoma.

La primera y quizás más importante es el distanciamiento progresivo de sus familias de origen. Los hallazgos demuestran que, a pesar de contar con familias consanguíneas, los propios jóvenes no los consideran sus referentes principales al momento del egreso y no toman en cuenta la posibilidad de retornar con ellas, aunque si sugieren mantenerse en contacto.

Ahora bien, de sus propias historias se puede inferir que son adolescentes y jóvenes que provienen de lo que en la literatura se conoce como “familias multiproblemáticas” (Minuchin & Montalvo, 1967). Familias con problemas de estructura y organización familiar, alcoholismo y violencia entre sus características. Por tanto, su retorno depende de una seria evaluación de las características actuales de las familias (en el momento del egreso), pero también de un trabajo de largo plazo que deben hacer los centros de acogida para fortalecer a las familias de las que provienen.

La segunda consecuencia es su poco contacto con el mundo exterior. Autores como Liebel (2009) discuten cómo el derecho tutelar se sobrepone al derecho de participación ciudadana

de los y las jóvenes institucionalizados. Ello también redonda en el poco entrenamiento en tomar decisiones que pueden tener los y las jóvenes en el momento de egresar de los centros de acogida. Si bien la participación ciudadana es un derecho, es también una habilidad que se adquiere con su ejercicio, por lo que si no es suficientemente entrenada puede no desarrollarse, como lo demuestran los testimonios de los jóvenes que reclaman una mejor preparación para lidiar con el mundo por fuera de la institución.

Finalmente, un último punto conclusivo tiene que ver con la relación entre las oportunidades de inserción laboral o empleabilidad y las redes sociales de apoyo social. Para una empleabilidad efectiva es necesario contar con referentes y redes de contacto. No obstante, los hallazgos respecto a las redes de apoyo social, demuestran que los centros de acogida y sus amigos son las redes cercanas de contacto. De hecho, si bien identifican a personas de apoyo social, un porcentaje reducido se siente parte de estas redes de forma permanente.

El estudio –el primero de su tipo en Bolivia- pone en evidencia una serie de características del modelo actual de institucionalización y egreso sobre las que se debe reflexionar. En el periodo de transición en el que se encuentran los jóvenes al egresar de centros de acogida, se superponen tanto sus derechos como adolescentes, como sus derechos humanos en general. Es desde esta perspectiva confluyente que debería analizarse el actual modelo de protección, para asegurar que todos los esfuerzos hechos desde los centros de acogida y las instituciones de servicio social puedan resultar en la vida exitosa, digna y plena de los y las jóvenes fuera de ellos.

Agradecimientos:

Esta investigación es un esfuerzo conjunto entre el Instituto de Investigaciones en Ciencias del Comportamiento (IICC) de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”, la Fundación TIA, la Red RIBAAJEP (Red Interinstitucional Boliviana para el

Apoyo a Adolescentes y Jóvenes Egresados de Protección) y el Observatorio de la Deuda Social en Bolivia (ODSB).

Un agradecimiento especial al equipo de investigación: Paloma Gutiérrez- León, Ana Maria Arias, Carla Andrade, Clara Clementi, Jazmin Mazó y Luciana Vargas.

## Bibliografía

- García, L. (2017). La intervención socioeducativa en el proceso de emancipación de jóvenes acogidos en el sistema de protección.
- Incarnato, M. A. (2018). La transición a la vida adulta de jóvenes sin cuidados parentales: aproximaciones para una realidad inexplorada (Master's thesis, Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina).
- Liebel, M. (2009). Significados de la historia de derechos de la infancia. En A. Cussiánovich (Ed.), *Infancia y derechos humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica* (pp. 23-40). Lima: Ifejant.
- López, M., Santos, I., Bravo, A., & Del Valle, J. F. (2013). El proceso de transición a la vida adulta de jóvenes acogidos en el sistema de protección infantil. Revisión de la investigación y respuestas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(1), 187-196.
- Melendro E, M., de-Juanas Oliva, A., & Rodriguez, A. E. (2017). Deficiencias in socio-educational intervention with families of adolescents in risk of exclusion. *Bordon-revista de Pedagogia*, 69(1), 123-138.
- Ministerio de Justicia y Transparencia Institucional (2015). Estudio sobre Niñas, Niños y Adolescentes en cuidado institucional: Una aproximación a la situación de niños, niñas y adolescentes que residen en centros de acogida en Bolivia. Unicef: La Paz.
- Minuchin, S., & Montalvo, B. (1967). Techniques for working with disorganized low socioeconomic families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 37(5), 880.

- Plurinacional, A. L. (2014). Ley 548: Código niño, niña y adolescente. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Perez, L. C. (2018). Entre o acolhimento institucional e a vida adulta: uma análise do processo de transição. Recuperado el 22 de marzo de 2019. Disponible en <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/188726>
- Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar RELAF y UNICEF (2020) Informe Final Proyecto RELAF. Extraído de: <http://www.relaf.org/informe.pdf>
- Sulimani-Aidan, Y., & Melkman, E. (2018). Risk and resilience in the transition to adulthood from the point of view of care leavers and caseworkers. *Children and Youth Services Review*, 88, 135-140.



## **Las infancias en el entorno digital: participación y privacidad. Configuración de nuevas exclusiones desde el ámbito normativo en las Américas**

**por Juan Ignacio Gianibelli  
y Juan Ignacio Azcune**

“Años futuros que habremos preparado conservarán mi dulce creencia en la ternura, la asamblea del mundo será un niño reunido”.

Juan Gelman

### **I.- Infancias en el Entorno Digital. Convención de los Derechos del Niño. Su dimensión normativa.**

Los conceptos de infancia, adolescencia y participación no siempre estuvieron definidos de esta manera y, en este sentido, al abordarlos debemos visualizar que “son constructos sociales, dinámicos y variables culturalmente”<sup>1</sup> Las conceptualizaciones y las formas de abordar las diversas problemáticas sociales también lo están. Las representaciones sociales, como dice Burman, se constituyen como una pantalla de proyección en la que se inscriben las concepciones sobre la naturaleza y su relación con la sociedad<sup>2</sup>.

1 BURMAN, 1994 citado por PALADINO, Celia “Discursos y omisiones de la psicología evolutiva Universidad Nacional de La Plata, 2011 [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3243/Documento\\_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/3243/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

2 VILLALTA, Carla, Entregas y secuestros. El rol del Estado en la apropiación de niños, Buenos Aires, Editores del Puerto, 2013.

Si bien hablar de derechos de la infancia en un entorno altamente tecnologizado alude a un equilibrio difícil de alcanzar, lo que está claro es que no proveerles las oportunidades, herramientas y una educación digital vulnera sus derechos y, más aún, disminuye los beneficios que pueden encontrar en el uso de la red en distintos ámbitos de su vida, tanto a corto como a largo plazo

Las TIC, y en particular Internet, tienen injerencia directa e indirecta en la libertad de expresión, de recibir y difundir información, así como en el derecho a la libre asociación y a la identidad, entre otros derechos que se encuentran protegidos por la Convención sobre los Derechos del Niño ( en adelante CDN) (OACDH, s.f.). Este contexto se vuelve relevante analizar cómo la apropiación y el uso de las TIC posibilitan el ejercicio de sus derechos, así como, en otros casos, su vulneración.

Por ello, este trabajo busca explorar cómo el uso de las TIC impacta con relación derechos, tratando de dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿cómo los niños, niñas y adolescentes (en adelante NNYA) se apropian de las nuevas tecnologías y, en particular, de Internet?; ¿cuáles son las oportunidades y los riesgos de su apropiación?; ¿cómo este acceso y uso dialoga con la CDN?

Estamos convencidos que es la participación de los/as mismos/as NNYA en la construcción de pautas de autocuidado, partiendo de sus propias experiencias. Cuando hablamos de construcción de pautas de autocuidado, es fundamental que las mismas sean elaboradas de forma conjunta con los/as alumnos/as a partir de las experiencias personales en los entornos de las TIC y de las que hayan escuchado de sus pares. Los niños deben tener la capacidad de entender mejor el lenguaje de sus pares, de identificar mejor los riesgos de las TIC y de estar más actualizados sobre el progreso de las TIC.

El conocimiento de sus derechos y las formas en las que pueden ser vulnerados, así como nociones de respeto y criterios para

diferenciar contenidos y validar fuentes, zonas aspectos esenciales en la construcción de pautas de autocuidado.

En definitiva, consiste en dotarlos/as de herramientas para tomar las decisiones adecuadas que salvaguarden su bienestar e integridad física y psíquica, al mismo tiempo que consideran el bienestar e integridad de los demás.

El Comité de los Derechos del Niño (en adelante, CMDN) ha advertido que el derecho de los niños y niñas a ser oídos/as y tomados/as en serio es uno de los valores fundamentales de la CMDN, junto con los principios generales de no discriminación, el derecho a la vida y el desarrollo y la consideración primordial del interés superior del niño. Por tal razón, resalta que el artículo 12 de la Convención no solo establece un derecho en sí mismo, sino que también debe tenerse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos<sup>3</sup>. Al respecto se podrá plantearan diferentes actividades didácticas que les permita reflexionar sobre cómo interactúan en Internet, cómo protegen su identidad, qué tipo de relaciones establecen, cómo construyen sus amistades “virtuales”, qué contenidos son los que les interesan, qué contenidos son los que no, cuántas personas llegan a ver sus publicaciones, cómo se pierde el control sobre una imagen publicada, cuáles son los posibles riesgos, etc.

El hecho de que la CDN haya sido redactada con anterioridad al auge de Internet, no impide que ésta siga siendo el mejor instrumento guía para garantizar los derechos de niñas, niños y adolescentes en los entornos virtuales. Todos los estudios relevados indican que la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada en 1989, en un contexto diferente del actual en cuanto a la presencia cotidiana de la tecnología, debe seguir siendo el pilar sobre el que se piensan y asumen las políticas públicas, y legislación que involucren a la infancia.

3 Comité de los Derechos del Niño, Observación General n° 12, “El derecho del niño a ser escuchado”, 20 de julio de 2009, CRC/C/GC/12, párr. 2.

En la actualidad las TIC se volvieron fundamentales para hacer efectivos muchos de los derechos consagrados en la CIDN y sus protocolos facultativos. Algunos de estos derechos cobran nuevas dimensiones en relación con el uso de la tecnología. Entre ellos, el derecho a la libertad de expresión (art.12 y 13), que debe promoverse más y a la vez asegurar su real aplicación. La tecnología también sirve de soporte y de medio para: el derecho a reunión y libre asociación (art 15), para el cual las redes sociales ofrecen herramientas que potencian su alcance; el derecho a la educación (art 28), a la recreación y juego y la cultura (art 31), donde la escuela cumple un rol fundamental en la alfabetización digital y en forjar la ciudadanía digital.

En el año 2013 el CDN en su Observación General N° 17. El derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las *actividades recreativas, la vida cultural y las artes (Art. 31º)*. Señaló que *45. El papel creciente de los medios electrónicos. Los niños de todas las regiones del mundo dedican cada vez más tiempo a jugar y realizar actividades recreativas, culturales y artísticas, como consumidores y como creadores, a través de distintos medios y plataformas digitales: miran la televisión, envían mensajes, participan en redes sociales, juegos y envíos de textos, escuchan y componen música, miran y producen vídeos y películas, crean nuevas formas de arte y publican imágenes, entre otras cosas. Las tecnologías de la información y de las comunicaciones se están convirtiendo en una dimensión central de la realidad diaria de los niños. Hoy día, los niños se desplazan sin problemas entre el mundo real y el mundo virtual. Estas plataformas ofrecen enormes beneficios —educativos, sociales y culturales—, y se alienta a los Estados a que adopten todas las medidas necesarias para velar por que todos los niños tengan las mismas oportunidades de obtener esos beneficios. El acceso a Internet y a los medios sociales es fundamental para el ejercicio de los derechos consagrados en el artículo 31 en el mundo globalizado.”*

El informe de la Representante Especial de la ONU sobre Violencia contra los Niños, Marta Santos Pais (2014)<sup>4</sup> destaca que las TIC son cada vez más útiles para garantizar protección en tanto “ofrecen oportunidades para que los jóvenes accedan a la información de las instituciones (incluyendo defensores del pueblo), pidan consejo a líneas de ayuda, reporten incidentes de violencia y pidan ayuda cuando se sienten en peligro”. Y se afirma sobre el convencimiento de que las TIC se presentan con mucha más fuerza como oportunidad para el desarrollo personal y social y para la expansión del ejercicio de derechos, antes que como amenazas.

A su vez el 4 de julio de 2018, la Organización de las Naciones Unidas adoptó la resolución sobre la Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet<sup>5</sup> que reafirma la importancia de la protección y garantías para el ejercicio de los derechos humanos en línea.

Entre los aspectos más importantes, la resolución señala que los actores del sector privado deben guiarse por el derecho internacional de los derechos humanos y respetando sus estándares, tomarlo como base para sus políticas de moderación de contenido, así como asegurar y proteger la confidencialidad de las comunicaciones digitales, permitiendo el cifrado y el anonimato en línea.

*“Alienta a las empresas comerciales a que traten de encontrar soluciones técnicas propicias para asegurar y proteger la confidencialidad de las comunicaciones digitales, que puedan incluir medidas de codificación y anonimato, y exhorta a los Estados a no interferir en el uso de esas soluciones técnicas y que cualquier restricción a las mismas se ajuste a las obligaciones que tienen los Estados en virtud del derecho internacional de los derechos humanos”,* se puede leer en el documento.

4 <https://undocs.org/es/A/69/264>

5 Consejo de Derechos Humanos 38º período de sesiones, ONU, Promoción, protección y disfrute de los derechos humanos en Internet 2018 [https://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d\\_res\\_dec/A\\_HRC\\_38\\_L10.pdf](https://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_38_L10.pdf)

La resolución también expresa preocupación sobre la recolección, retención, procesamiento y uso o revelación de datos en Internet que pueda violar o abusar los derechos humanos, al mismo tiempo que urge a los Estados a tomar las medidas necesarias para prevenir, mitigar y remediar violaciones a los derechos humanos que resulten de estas prácticas de explotación.

El CMDN<sup>6</sup> adoptó este año la Observación General<sup>7</sup> 25 sobre derechos en el entorno digital. Se trata de la cristalización de un cambio de paradigma que se vienen dando desde hace tiempo a nivel internacional y que conlleva la obligación, por parte de los Estados nacionales (entre ellos la Argentina), de realizar cambios y actualizaciones normativas, y ponerlas en práctica.

La ONU estableció una guía básica sobre cómo el entorno digital y los derechos de niños, niñas y adolescentes interactúan entre sí, y la mejor manera de respetarlos, protegerlos y cumplirlos.

Desde el inicio de la Observación General N.º 25 el Comité toma en cuenta los debates centrados sobre tecnología y señala que el entorno digital “brinda nuevas oportunidades para la realización de los derechos del niño, pero también plantea el riesgo de su violación y abuso (párrafo 3)”.

6 El Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) es el Órgano de Tratado de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y sus Protocolos Facultativos. Dicho tratado cual tiene jerarquía constitucional (artículo 75 inciso 22 Constitución de la República Argentina) según las condiciones de su vigencia.

7 Una Observación General es un documento autorizado que establece cómo los Estados deben interpretar e implementar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, en este caso en relación con el entorno digital. La finalidad en particular es suministrar guías sobre medidas legislativas, de política y otras para garantizar el cumplimiento de las obligaciones de la Convención (sobre Derechos de los Niños) y sus Protocolos facultativos a la luz de las oportunidades, riesgos y desafíos para los derechos de los niños en el ambiente digital”. Al respecto desde hace más de veinte años que la Corte Suprema de Justicia de la República Argentina emplea utiliza los pronunciamientos de los órganos internacionales de aplicación de los Tratados de Derechos Humanos a tal efecto, véase CSJN “Campodónico de Beviacqua, Ana Carina c/ Ministerio de Salud y Acción Social - Secretaría de Programas de Salud y Banco de Drogas Neoplásicas”<sup>55</sup> (24 de octubre de 2000), Maldonado, Daniel Enrique y otros/ Robo agravado por el uso de armas en concurso real con homicidio calificado -causa N° 1174-’63 (7 de diciembre de 2005), Casal, Matías Eugenio y otros/ robo simple en grado de tentativa -causa N° 1681 (septiembre de 2005) F., A. L. s/ Medida autosatisfactiva. 13 de Marzo de 2012.

En ese sentido, destaca cuatro principios básicos para el desarrollo de medidas para la protección de NNYA en Internet (párrafo 8 a 21):

- Los/as NNYA deben ser protegidos de la discriminación y tratados con equidad, sean quienes sean (derecho a no discriminación)
- Los/as NNYA deben recibir apoyo para que crezcan y se conviertan en lo que quieren ser sin interferencias perjudiciales (Interés Superior del Niño/a).
- Al tomar una decisión, los adultos, incluidos los gobiernos y las empresas, deben hacer lo mejor para los/as NNYA y no para ellos mismos (Derecho a la vida, supervivencia y desarrollo).
- Los/as NNYA tienen opiniones que deben tenerse en cuenta en todo lo que les importa (Derecho a ser escuchados/as).

La Observación es muy clara en materia legislativa por cuanto señala expresamente que los países deben examinar, adoptar y actualizar la legislación nacional de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos, a fin de garantizar que el entorno digital sea compatible con los derechos establecidos en la Convención y los Protocolos Facultativos del mismo (párrafo 23).

Desde un punto de vista normativo nacional de la República Argentina NNYA son titulares de todos los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Nacional y en los instrumentos internacionales de derechos humanos, varios con jerarquía constitucional (artículo 75 inciso 22), a la vez que gozan de derechos específicos por su condición de personas en etapa de crecimiento.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Los instrumentos que gozan de jerarquía constitucional (artículo 75 inciso 22 de la CN) estipulan derechos específicos a niños y niñas. Entre estos, podemos mencionar el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP) que dispone que niños y niñas tienen derecho a medidas de protección (artículo 24); y la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) en cuanto establece que todo niño/a, tiene derecho a medidas de protección

En consecuencia, tanto la Constitución Nacional como diferentes normas internacionales fijan obligaciones concretas de los Estados en favor de NNYA.

## **II.- Derecho a la participación y a la Privacidad. Protección de Datos.**

Como señala la ONU la necesidad de hacer frente a los desafíos que plantea el mundo digital para el derecho a la privacidad nunca ha sido tan acuciante<sup>9</sup>. Impulsadas principalmente por el sector privado, las tecnologías digitales que utilizan constantemente datos sobre la vida de las personas están penetrando progresivamente en el tejido social, cultural, económico y político de las sociedades modernas.

Los derechos humanos son aplicables y exigibles en el mundo on-line con la misma intensidad que en el mundo real y los Estados tienen la responsabilidad de proteger y garantizar los Derechos Humanos. Asimismo, las Empresas que brindan servicios TIC deben abstenerse de infringir los derechos humanos de terceros y hacer frente a las consecuencias negativas sobre los derechos humanos en las que tengan alguna participación<sup>10</sup>.

La mayoría de los/as NNYA (y gran parte de sus madres, padres y cuidadores/as) no están al tanto de los posibles riesgos que existen al compartir datos personales en Internet. Muchos/as tampoco saben que esos datos son de su propiedad y que

---

por parte de su familia, de la sociedad y del Estado (artículo 19). Pero sin dudas, el instrumento más relevante en la materia es la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) que reconoce expresamente a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. El bloque normativo se completa, además, con la Ley de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (n° 26.061), sancionada con el fin de dar cumplimiento a los compromisos internacionales, en especial aquellos consagrados en la CDN.

<sup>9</sup> El derecho a la privacidad en la era digital. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Año 2018. Ampliar en <https://undocs.org/es/A/HRC/44/24>

<sup>10</sup> Principios Rectores sobre las empresas y los derechos humanos: Consejo de Derechos Humanos Resolución 17/4, de 16 de junio de 2011. Ampliar también respecto a esta temática en nuestra región Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Informe sobre Empresas y Derechos Humanos: Estándares Interamericanos. <http://www.oas.org/es/cidh/informes/pdfs/EmpresasDDHH.pdf>

tienen derecho a exigir que no se difundan, a rectificarlos o a no compartirlos con terceros.<sup>11</sup>

Los datos que NNYA comparten en redes sociales requieren un abordaje integral desde la familia, las instituciones y el Estado, dado que una exposición inadecuada puede tener consecuencias graves en la vida de las personas.

Sin embargo, resulta interesante también el actual debilitamiento de la condición de supuesta inocencia infantil, que estaba sostenida por un filtro o control que los adultos ejercían respecto a las informaciones y mensajes que circulaban socialmente y que no resulta sostenible en el contexto comunicacional actual (Steinberg & Kincheloe, 1997, Duarte, 2013).<sup>12</sup>

Los/as NNYA son participantes activos de la tecnología y de Internet, lo que les hace vivir su vida privada y desear compartirla para ser socialmente reconocidos/as y admitidos/as, sin ser conscientes, por regla general, de los peligros que esa información puede provocar en sus vidas y en su futuro desarrollo personal y profesional.

Así como muy bien señala Stagno<sup>13</sup>, cualquier discusión sobre la autonomía infantil y el reconocimiento de su agencia social no son excluyentes de los cuidados de los/as adultos/as y, la defensa por una autoridad adulta no supone negar la presencia de los niños como productores de cultura. A contrario debemos embarcarnos las nuevas formas de pensar al niño y a la niña como actores sociales lo que representa una nueva mirada y abordaje más complejo de la infancia, a partir de la vida cultural de estos/as.

11 ¿De qué hablamos cuando hablamos de tratamiento responsable de datos personales de los NNyA? UNICEF [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-4\\_ProteccionDatos\\_Interior\\_WEB.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/COM-4_ProteccionDatos_Interior_WEB.pdf)

12 Citado VERGARA, Ana, PEÑA a, Mónica, CHÁVEZ, Paulina, VERGARA, Enrique “Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso.

13 STAGNO, Leandro (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En Finocchio, Silvia y Romero, Nancy Saberes y prácticas escolares. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Editores –FLACSO.

### III.- El derecho humano a la Privacidad.

El derecho a la vida privada es un derecho humano fundamental reconocido en el artículo 12 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el artículo 17 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y otros muchos instrumentos internacionales y regionales de derechos humanos. En el entorno digital, la privacidad de la información, que abarca la información que existe o puede obtenerse acerca de una persona y de su vida y las decisiones basadas en esa información, tiene especial importancia. Dentro del sistema Interamericano se ha establecido algo similar

Tal como se ha mencionado la CDN tiene la intención de reasegurar los derechos de niños, niñas y adolescentes frente a cualquier acción u omisión que pueda restringirlos.<sup>14</sup>

Así el CDN dictó una Nueva disposición Observación general N° 25 (2021) sobre los derechos de los niños en relación con el entorno digital

En ese sentido, remarcó que los cambios que se introduzcan deben contar con la debida participación de los/as NNYA. En otras palabras, los y las protagonistas deben escuchados/as y su voz debe ser tenida en cuenta en la definición de las políticas públicas (Párrafo 17)<sup>15</sup>.

14 Ya desde el preámbulo el citado instrumento establece que; "... el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento". Específicamente en lo que respecta al derecho a la intimidad, el artículo 16 lo tutela expresamente, al señalar que; "Ningún niño será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación". Agregando en el inciso 2º, que "El niño tiene derecho a la protección de la ley contra esas injerencias o ataques". Tampoco puede soslayarse que es la propia Convención la que determina claramente en el artículo 3.1 que; "En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a la que se atenderá será el interés superior del niño.

15 Y observación general N° 25 (2021) párrafo 17. "Al elaborar legislación, políticas, programas, servicios y capacitación sobre los derechos de los niños en relación con el entorno digital, los Estados Partes deberían involucrar a todos los niños, escuchar sus necesidades y dar el debido peso a sus opiniones. Deben garantizar que los proveedores de servicios digitales interactúen activamente con los niños, aplicando las salvaguardias adecuadas y teniendo debidamente en cuenta sus opiniones al desarrollar productos y servicios."

En consonancia con esta resolución podemos advertir que la presencia de los medios de comunicación y de las imágenes resulta muy significativa en la forma en que las generaciones constituyen su subjetividad. Los/as NNYA parecen estar desarrollando, al mismo tiempo, nuevos valores. Debido, en parte, a la influencia de los medios de comunicación y a los fenómenos de globalización cultural, tales como los relativos al respeto a la naturaleza y a los derechos de las personas y la no discriminación.<sup>16</sup>

Cabe destacar, particularmente, lo dispuesto en el párrafo 18 por parte del CDN ya que promueve a que los Estados a deben utilizar el entorno digital para consultar con los niños sobre las medidas legislativas, administrativas y de otro tipo pertinentes y para garantizar que sus opiniones se consideren seriamente y que la participación de los niños no dé lugar a una supervisión o recopilación de datos indebidas que violen su derecho a la privacidad, la libertad de pensamiento y de opinión. Deben asegurarse de que los procesos consultivos incluyen a los/as niños/as que carecen de acceso a la tecnología o las habilidades para usarla.

En relación con el derecho a la privacidad pone a la luz como las amenazas a la privacidad de los/as niños/as pueden surgir de la recopilación y el procesamiento de datos por parte de instituciones públicas, empresas y otras organizaciones, así como de actividades delictivas como el robo de identidad. Las amenazas también pueden surgir de las propias actividades de los/as niños/as y de las actividades de los miembros de la familia, compañeros u otros, por ejemplo, por los padres que comparten fotografías en línea o un extraño que comparte información sobre un niño (párrafo 67)

Respecto a la accesibilidad y la participación el Comité pone en cabeza del Estado *“... garantizar el derecho de los niños a retirar su consentimiento y oponerse al tratamiento de*

16 Op cit. VERGARA, Ana, PEÑA a, Mónica, CHÁVEZ, Paulina, VERGARA, Enrique.

## Juan Ignacio Azcune

Abogado y Especialista de Derecho Administrativo y Maestrando de la Maestría en Derechos Humanos, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata – U.N.L.P.- . República Argentina. Ha realizado estudios de postgrado en la Universidad de San Pablo CEU, Madrid, España y en el XXXV Curso Interdisciplinario de Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José, Costa Rica. Se desempeñó como pasante y como colaborador ad honorem en el Instituto Interamericano de Derechos del Niño de la Organización de Estados Americanos, OEA, Montevideo

Actualmente se desempeña como asesor en la Defensoría del Pueblo de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina

En la actualidad ejerce como Adjunto interino en la asignatura Derecho Administrativo I, Cátedra II de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, República Argentina

Autor de diversos artículos de doctrina dentro de la especialidad

CONTACTO:jazcune@hotmail.com



## Juan Ignacio Gianibelli

Abogado y Mediador Prejudicial y de Familia de la Provincia de Buenos Aires. Maestrando de la Maestría en Derechos Humanos, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata – U.N.L.P.- . República Argentina.

Ha realizado estudios de especialización en sobre Justicia Restaurativa y participado como ponente en diversos Congresos Latinoamericano de Justicia Restaurativa y Cultura de Dialogo, Paz y Derechos Humanos. Se desempeñó como asesor técnico de la Secretaria de Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires. En la Dirección de Protección de los Derechos Humanos.

Actualmente se desempeña como Director de Análisis de la Conflictividad Penal de la Subsecretaría de Política Criminal del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Buenos Aires, República Argentina

En la actualidad ejerce como Docente Investigador del Instituto de Formación del Servicio Penitenciario Bonaerense. - Autor de diversos artículos de doctrina de Justicia Restaurativa y Resolución Alternativa de Conflictos

CONTACTO:juangianibelli@hotmail.com



*datos personales cuando el responsable del tratamiento no demuestre motivos legítimos y primordiales para el tratamiento. También deben proporcionar información a los niños, padres y cuidadores sobre estos asuntos, en lenguaje amigable con los niños y formatos accesibles". (Párrafo 72).*

#### **IV.-Protección de Datos e Infancia en Argentina en particular y en las Américas en general. Su necesaria reformulación.**

En el ámbito nacional de la República Argentina la ley 25.326 de Protección de los Datos Personales, sancionada en octubre del año 2000, como el nuevo Código Civil y Comercial Ley N° 26994, vigente desde el 1º de agosto de 2015, regulan los derechos vinculados a la titularidad y difusión de los datos personales en general (art 52, 53, 55).

El derecho a la privacidad e intimidad familiar de las niñas, niños y adolescentes está comprendido, a su vez, en el artículo 10 de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley N ° 25.326, que fue sancionada hace más de VEINTE AÑOS (20), ha quedado desactualizada dado los avances tecnológicos y normativos producidos desde entonces

Al respecto, creemos necesario se incorporen parámetros especiales y expresos para el tratamiento de datos de niñas, niños y adolescentes, a la luz de la Convención sobre los Derechos del Niño (aprobada por Ley N.º 23.849,) y otros tratados internacionales con jerarquía constitucional de conformidad con lo establecido por el artículo 75, inciso 22, segundo párrafo, de la C.N.

La ausencia de una previsión específica en la normativa de protección de datos para NNYA en realidad es mucho más que un acercamiento a una dogmática jurídica. Nuestro abordaje

no puede prescindir como a través de un cambio legislativo<sup>17</sup> en definitiva opera un proceso más complejo donde se articulan una “economía de discriminaciones”.<sup>18</sup>

Como bien señala la doctrina<sup>19</sup> se encuentra extendido en las Américas diversas legislaciones que disponen como requisito mínimo la recolección de datos personales a través del consentimiento previo, informado y libre. Muy pocas que mencionan expresamente a los/as NNYA, se basan principalmente en el “interés superior del niño”, “derecho a la privacidad, al honor y a la integridad física” o el “derecho a la dignidad” haciéndose eco de lo dispuesto por la Convención sobre los derechos del niño. Salvo excepciones, la mayoría de los países latinoamericanos (y los organismos supranacionales como la Organización de Estados Americanos) carecen de normativa específica que proteja de manera objetiva a los/as NNYA.

En el marco del XV Encuentro Iberoamericano de Protección de Datos, la Red Iberoamericana de Protección de Datos (RIPD o Red) ha aprobado y presentado oficialmente los llamados “Estándares de Protección de Datos de los Estados Iberoamericanos.”<sup>20</sup> A poco de analizar la normativa observaremos con claridad la falta de regulación específica.<sup>21</sup>

Sobre el tratamiento de datos personales concernientes a niñas, niños y adolescentes, señala que *los Estados Iberoamericanos*

17 Un buen ejemplo es el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD) de la Unión Europea que entró en vigor el 25/05/16 y fue de aplicación el 25 de mayo de 2018. Al respecto articula concretamente las condiciones aplicables al consentimiento los niños, niñas y adolescentes en relación con los servicios de la sociedad de la información, permitiendo a los adolescentes mayores de 16 años a prestar conformidad para el tratamiento de sus datos personales. A mayor abundamiento, admite que los estados miembros permitan reducir la edad para prestar consentimiento siempre y cuando los/as niños, niñas y adolescentes sean mayores a 13 años.

18 VIANNA, Adriana de Resende B., Derechos, moralidades y desigualdades: Consideraciones a partir de procesos de guarda de niños

19 BLUMENSOHN, Ivana, “Protección de los Menores en el Proyecto de Ley de Datos Personales”.

20 <https://www.redipd.org/es/documentos/estandares-iberoamericanos> Red Iberoamericana de Protección de Datos (RIPD).

21 Para una descripción específica y particular de la legislación en las de varios de los países de las Américas véase en <https://www.redipd.org/es/legislacion>.

*privilegiarán la protección del interés superior de éstos, conforme a la Convención sobre los Derechos del Niño y demás instrumentos internacionales que busquen y promoverán en la formación académica de las niñas, niños y adolescentes, el uso responsable, adecuado y seguro de las tecnologías de la información y comunicación y los eventuales riesgos a los que se enfrentan en ambientes digitales respecto del tratamiento indebido de sus datos personales, así como el respeto de sus derechos y libertad (punto 8)*

*Respecto a la obtención del consentimiento de niñas, niños y adolescentes establece que, “...el responsable obtendrá la autorización del titular de la patria potestad o tutela, conforme a lo dispuesto en las reglas de representación previstas en el derecho interno de los Estados Iberoamericanos, o en su caso, solicitará directamente la autorización del menor de edad si el derecho interno de cada Estado Iberoamericano ha establecido una edad mínima para que lo pueda otorgar directamente y sin representación alguna del titular de la patria potestad o tutela.”(punto 13)*

## **V.-Conclusiones**

Por eso hay no hay que privar de un abordaje que complejice las intersecciones que atraviesan los recorridos de las diferentes infancias a la hora de pensarlas de acuerdo a un entorno digital, ya que de lo contrario nos encontraremos frente a un significativo vacío<sup>22</sup> al instituir a un niño/a como sujeto de derechos sin contingencias. Y no sólo estaremos frente a una situación que no genere los beneficios buscados sino también entraremos al peligro como señala Bachelet Franck los “derechos de las infancias y su participación en el entorno digital se transforme en una *“noción imprecisa e incierta que es objeto de operaciones de definición, de construcción y*

22 LLOBET, Valeria. (2011). “Las políticas para la Infancia y el enfoque de derechos en América.

*entonces de apropiaciones múltiples, donde cada uno parece hablar de la misma cosa, hablando al mismo tiempo de una realidad muy diferente”<sup>23</sup>*

Por otro lado, rápidamente, se debería aprobar una nueva ley de protección de datos actualizada<sup>24</sup> que promueva su participación en condiciones de igualdad y no discriminación en cada Estado. Para ello creemos necesario y muy conveniente máxime después de la Observación General N° 25 del CMDN elaborar dentro de la OEA una Ley Modelo, tal como en otras experiencias exitosas<sup>25</sup>, con el propósito de coadyuvar en el proceso de armonización de los Derechos Humanos de NNYA vigentes y con los marcos jurídicos nacionales en materia de Protección de Datos

Al respecto creemos necesario en particular se incorporen parámetros especiales y expresos para el tratamiento de datos de niñas, niños y adolescentes en contexto digital, a la luz de la Convención sobre los Derechos del Niño-

Emprender una Campaña de Concientización y Prevención sobre la base de una política pública en apoyo y seguimiento a las posibles violaciones de los derechos de niños, niñas y adolescentes en el uso de Internet articulando participación, autoprotección y diálogo intergeneracional familia, comunidad y Estado.

- Promover un entorno digital particularizado en NNYA diferente al entorno del adulto con un enfoque de género, sin discriminación, libre de estereotipos y participación necesaria de ellos<sup>26</sup>.

23 Citado por GRINBERG, Julieta (2013) La Recepción De “Los Derechos Del Niño” En Argentina: Trayectorias De Activistas Y Conformación De Una Nueva Causa En Torno A La Infancia, En Virajes Antropología Sociología Vol. 15 No. 1, enero - junio 2001.

24 <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24639&LangID=S>

25 Al respecto véase la Ley Modelo Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en la Vida Política <https://www.oas.org/en/cim/docs/ViolenciaPolitica-LeyModelo-ES.pdf>

26 Observatorio de Igual de Género de América Latina y Caribe, CEPAL, 2013 “La brecha digital de género: Reflejo de la desigualdad social.” <https://oig.cepal.org/sites/default/files/>

- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre las oportunidades que brindan las TIC y promover la prevención de riesgos. Promover la participación de niños, niñas y adolescentes en temas que los involucran.
- Impulsar la protección adecuada de los niños, niñas y adolescentes cuando interactúan con tecnología, la adecuación de marcos normativos a nuevos contextos donde se produce violencia contra los niños/as, para maximizar la protección en línea de los/as niños, niñas y adolescentes.
- Fortalecer el reconocimiento y uso de mecanismos de participación y control ciudadano.
- Estimular el pensamiento crítico sobre el tratamiento brindado por los medios de comunicación masiva al abordaje de los/as niñas y adolescentes y su vínculo con las TICS



## **URUGUAY: Desafíos para la Implementación de Políticas Públicas eficientes y eficaces en relación a la Ley 18214 sobre “Integridad Personal en Niños, Niñas y Adolescentes”**

**por Rodrigo Simaldone**

### **a. Justificación:**

La principal motivación para el análisis de este tema es por la sensibilidad existente respecto a la situación mundial sobre el castigo corporal perpetrado contra los niños, niñas y adolescentes, que se mantiene hasta nuestros días.

Hoy Uruguay, tiene una ley que prohíbe el castigo corporal en niños, niñas y adolescentes, pero la misma es de carácter declarativa, ya que no tiene ninguna cuestión sancionatoria penal, no promueve la generación de incidencia por las organizaciones afines a la temática en niños, niñas y adolescentes, y por lo tanto no compromete al Estado a generar políticas públicas eficientes y eficaces.

En el momento de aprobación de la ley 18214, la misma generó gran suspicacia y ciertas resistencias por parte de ciertos actores sociales que denunciaron que esta normativa se inmiscuía en temas reservados y sensibles al ámbito familiar.

Es de relevancia entonces, realizar un estudio respecto a los principales desafíos que tiene esta normativa sobre los derechos de niños, niñas y adolescentes, y que servirá para de

manera concreta desmitificar y aclarar informaciones erróneas sobre el alcance de la ley.

## **b. Capítulo Uruguay. Datos y avances alcanzados en relación a ley 18214 sobre Integridad Personal de NNA.**

En Uruguay, el uso de la violencia es más frecuente hacia los niños y niñas más pequeños: un 60,6% de los de 2 a 4 años sufrió agresión psicológica o castigo físico.

Esta encuesta realizada en 2013 por UNICEF en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social como parte del programa mundial MICS, encontró que el 55% de los niños de 2 a 14 años habían sido sometidos al menos a una forma de castigo psicológico o físico por parte de miembros del hogar.

Durante el mes anterior a la encuesta, más a menudo en áreas urbanas (56%) que en áreas rurales (42%), y que el castigo físico fue más común entre los niños (34%) que las niñas (18%).

El estudio observó que en promedio, el 3% de los niños sufrió un castigo físico severo (golpear al niño en la cabeza, las orejas o la cara o golpear al niño con fuerza y repetidamente), y que solo el 34% de los niños había experimentado solo formas de disciplina no violentas; esto ocurrió con más frecuencia en áreas rurales (47%) que en áreas urbanas (33%)<sup>1</sup>.

Uno de los avances existentes luego de la aprobación de la ley sobre Integridad Personal de NNA en Uruguay, fue la aprobación de la ley 19580 sobre violencia de género, que permitió incorporar políticas públicas y acciones para las mujeres en situación de vulnerabilidad.

Otro avance fue la instauración del SIPIAV<sup>2</sup>, donde se ha ido trabajando en las situaciones de maltrato y abuso sexual en niños, niñas y adolescentes detectadas en el ámbito escolar,

1 Global initiative to end all Corporal Punishment of Children, “Corporal punishment of children in Uruguay” disponible en <https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory/uruguay/>

2 SIPIAV, Misión, disponible en <http://www.inau.gub.uy/sipiv>

a través de un mapa de Ruta para la prevención y la atención de situaciones de maltrato y abuso sexual infantil en el sector salud, y un Protocolo de Intervención para Situaciones de Violencia hacia Niños, Niñas y Adolescentes<sup>3</sup>.

Además, se han ido generando en el correr de los años, programas de escuelas disfrutables,<sup>4</sup> coordinado por la ANEP<sup>5</sup> donde se promovió el “buen trato” atendiendo a situaciones de violencia hacia niñas y niños, y jornadas de sensibilización y capacitación.

Por su parte, el INAU llevó adelante dos campañas durante los años 2008 y 2009 a través de folletos de difusión masiva

3 SIPIAV, Documentos institucionales, disponibles en <http://www.inau.gub.uy/sipiav/documentos-interinstitucionales>

4 ANEP, Programa de Escuelas Disfrutables, disponible en <https://www.ceip.edu.uy/programas/ped/>

5 ANEP, Administración Nacional Escuela Pública.

## Rodrigo Simaldone

Abogado, especialista en Derechos Humanos, Magíster en Derechos Humanos, Cooperación Internacional y Derecho Internacional, por el Instituto Europeo Campus Stellae en Santiago de Compostela y un Master en Derecho de Género, Acceso a la Justicia y Derechos de las Mujeres en la Universidad San Carlos de Guatemala. Además cuenta con más de 5 años de experiencia nacional e internacional en diferentes funciones y áreas de los Derechos Humanos, como es el litigio estratégico, incidencia, y análisis jurídicos de informes aplicando metodología con perspectiva de género. Además ha trabajado como consultor jurídico en agencias de cooperación internacional como ONU Mujeres, UNFPA, UNESCO. Ha ejercido tareas de abogacía en el Instituto Interamericano del Niño, Niña y Adolescente (IIN) Uruguay y Cejil (Centro por la Justicia y el Derecho Internacional) en San José de Costa Rica.



y se entregaron directamente en domicilios, las que se consideraron buenas prácticas como por ejemplo “noviazgos libres de violencia, rompamos el silencio, “Pelota al medio a la esperanza”, “Montevideo ciudad libre de acoso”<sup>6</sup>, buscando la instalación del tema como problema social, además de la exposición de fotos y talleres de expresión con niños, niñas y adolescentes.

Por otro lado, se crearon 2 nuevos Juzgados Letrados de Familia especializados para atender casos de situaciones de urgencia en casos de niños, niñas y adolescentes,<sup>7</sup> y desde el ámbito de la Fiscalía se creó, un ámbito interministerial la Unidad de Víctimas y Testigos<sup>8</sup> para coordinar políticas tendientes a la protección a las víctimas y testigos en coordinación con el INAU.

En cuanto a las actividades sectoriales, al día de hoy existen protocolos de atención a las violencias sexual contra niñas, niños y adolescentes, desde el Ministerio del Interior,<sup>9</sup> de Inmujeres<sup>10</sup>, y desde organizaciones de sociedad civil han organizado seminarios sobre violencia institucional, además de jornadas o instancias de capacitación para referentes locales en aquellas situaciones de violencia hacia niños, Niñas y adolescentes<sup>11</sup>.

6 Ministerio de Desarrollo Social, Perspectivas hacia una Política Pública en Violencia Basada en Género, disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/CNC%20Perspectivas%20hacia%20una%20Pol%C3%ADtica%20P%C3%ABlica%20en%20Violencia%20Basada%20en%20G%C3%A9nero.%20%20Febrero%202020.pdf>

7 SIPIAV, “Violencia hacia niños, niñas y adolescentes: Herramientas para el proceso judicial”, disponible en [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k5\\_Kou-nd8wJ:www.inau.gub.uy/sipiaav/documentos-interinstitucionales/download/6502/1495/16+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=uy](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k5_Kou-nd8wJ:www.inau.gub.uy/sipiaav/documentos-interinstitucionales/download/6502/1495/16+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=uy)

8 Fiscalía General de la Nación, “Política de Atención y Protección a Víctimas y Testigos”, disponible en [http://fiscalia.gub.uy/innovaportal/file/3482/1/doc-politicaatencyprotec\\_vyt\\_fgn\\_2017\\_v2.pdf](http://fiscalia.gub.uy/innovaportal/file/3482/1/doc-politicaatencyprotec_vyt_fgn_2017_v2.pdf)

9 Ministerio del Interior, “Guías, protocolos y folletos”, disponibles en <https://www.minterior.gub.uy/index.php/documentos-y-legislacion/guias-y-manuales>

10 Sistema Nacional Integrado de Salud, “Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud”, disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/Protocolo%20de%20maltrato.pdf>

11 UDELAR, Universidad de la República, Mirada interinstitucional a la violencia hacia niños, niñas y adolescentes, disponible en <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/44095>

Y por último es importante mencionar que desde el INAU, se han creado programas como son la Unidad de Derivaciones y Urgencias (UDU), Línea Azul, Coordinación de Protección de 24 horas, Espacio Salud y Coordinación de Intervenciones Especializadas, que trabajan con temas de violencia y castigo corporal en niños, niñas y adolescentes<sup>12</sup>.

Es por ello que, Uruguay si bien ha hecho tímidos avances en la incorporación de políticas públicas, las mismas no han sido efectivas para apuntalar los problemas que esta ley ha evidenciado.

#### **IV. URUGUAY: Desafíos para la Implementación de Políticas Públicas eficientes y eficaces en relación a la Ley 18214 sobre “Integridad Personal en NNA”.**

Es importante visualizar la implementación de la normativa, para así generar políticas públicas eficientes y eficaces y que den cuenta de la carencia existente en la temática. Por ello es que Uruguay debe plantearse desafíos para mejorar esta situación y ellos son:

- 1) La toma de conciencia desde la sociedad acerca de la importancia de los medios de comunicación en la difusión de la ley. Al día de hoy, los medios de comunicación juegan un papel preponderante en la conciencia de las personas a nivel cultural, en la visibilización de la problemática acerca de las consecuencias que tiene tanto los efectos que produce la aprobación de la ley de Integridad Personal de NNA, como su invisibilización, por lo que sería importante trabajar con todos los medios de comunicación en la construcción de puentes y alianzas para hacer más visible la temática y tomarlo con la importancia que se debe.

Para ello sería importante pensar en estrategias a corto, mediano y largo plazo para lograr una coordinación entre

---

<sup>12</sup> INAU, Instituto del Niño y Adolescente, Programas, disponible en <http://www.inau.gub.uy/85-propia/programas>

quienes trabajan en el ámbito de la comunicación social, así como de las demás profesiones.

2) Otro desafío clave sería que, profesionales especializados en la ley, y en las pautas de relacionamiento y disciplinamiento no violentas, puedan seguir asistiendo a medios de comunicación donde debatan sobre temas vinculados a violencia y castigo en niños, niñas y adolescentes, debido a que la ley tuvo repercusiones polémicas en todo el proceso de elaboración para así generar discusión, información y debate. Estas pautas de relacionamiento deberán incluir la posibilidad de generar un cambio cultural entre los adultos, y los niños, niñas y adolescentes, facilitando la generación de un cambio a nivel de familia, los individuos en la colectividad y la sociedad en general.

3) Otro desafío es que Uruguay pueda reconocer la problemática y que siga involucrándose en la temática sobre violencia y el castigo en niños, niñas y adolescentes. Por lo que tendrá como desafío seguir reconociendo que los niños, niñas y adolescentes sean sujetos de Derechos humanos, y que no puede existir justificación para seguir otorgándoles menor protección legal. Para ello, es importante que se sigan modificando las prácticas y actitudes culturales para identificar que todas las formas de violencia a niños, niñas y adolescentes deban ser consideradas como inaceptables.

4) Otro de los grandes desafíos es la generación desde el Estado, la toma de conciencia hacia dentro y hacia fuera para que se detengan las prácticas violentas y de castigo a nivel global en niñas niños y adolescentes deban ser derogadas y modificadas como una toma de conciencia y manifestar la experiencia. Para ello, es importante que Uruguay, siga reconociendo la importancia de los Derechos Humanos tanto a nivel nacional como internacional, y asumir como práctica responsable la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño, a través del respeto a la integridad personal de los niños, niñas y adolescentes, y del reconocimiento expreso de

los mecanismos jurídicos interamericanos y universales de sistemas de protección de los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes.

5) Otro desafío es que desde las instituciones del Estado se lleve a cabo un análisis de toda la legislación y normatividad relevante, inclusive de la Constitución de la República Oriental del Uruguay, aplicando principios y criterios de interseccionalidad y transversalidad.

6) A su vez, un importante desafío es que se aborde la problemática con diferenciación por género que se percibe en el país dentro de sus propios hogares. Sucede a menudo que las niñas y los niños y adolescentes perciben todos los días la desigualdad de género en la comunidad y en el hogar, y las niñas generalmente reciben menos apoyo que los niños para seguir los estudios que eligen, debido a que ellas se les impone como meta que deba permanecer al ámbito privado, que asuma tareas de autocuidado y cuidado de su familia por lo que sus estudios y proyectos de vida quedan relegados.

Por lo que es importante que tanto desde las organizaciones de sociedad civil como de otras vinculadas a Derechos Humanos de niñas, niños y adolescentes se disminuya o se reduzcan las desigualdades a nivel educacional, formativo, económico etc. para que niñas y niños puedan alcanzar una oportunidad de lograr su proyecto de vida. Para ello, es necesario identificar las necesidades de sensibilización, de educación y capacitación pública y profesional.

7) Otro de los grandes desafíos es poder seguir trabajando con referentes, tanto maestros, como educadores sociales, personal de la salud, directores, y entes encargados de la educación. Al día de hoy se siguen reproduciendo pautas de comportamiento negativos a los propios niños/as y a sus padres, y los propios referentes deberán ser personas o modelos de referencia para el abordaje de toda la problemática. Esto también incluye como desafío seguir trabajando con referentes a nivel de la

educación, de la salud, desarrollo social, desarrollo territorial.

8) Entre los desafíos se incluye contar con diagnósticos específicos, de las violaciones de Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes, frente a todo tipo de castigo corporal, desde el punto de vista legal como en la práctica. Además, se deberá hacer un análisis de las herramientas de monitoreo y medición sobre temas de violencia y castigo en niños, niñas y adolescentes, las que deberán realizarse con perspectiva de género.

9) Otro desafío necesario es seguir trabajando a todo nivel en cuestiones de violencia, y castigo corporal hacia niños, niñas y adolescentes para elaborar metodologías de trabajo sobre crianza positiva. Para ello es importante desarrollar metodologías de disciplina positiva para basar el nivel de incidencia que existe en la región del Mercosur sobre crianza positiva y obtener datos confiables y comparativos. Para ello es clave seguir desarrollando campañas de sensibilización para eliminar el castigo y promover la disciplina positiva, con la participación activa de los niños, niñas y adolescentes, y seguir promoviendo consultas con niños, niñas y adolescentes para conocer el impacto de cómo es la situación actual sobre violencia y castigo y empoderarlos y empoderarlas en espacios de toma de decisión.

Esta situación permitiría empoderar a los niños, niñas y adolescentes como agentes de cambio para que conozcan y difundan sus derechos, y sobre todo promuevan la prohibición del castigo. Para ello es importante usar jurisprudencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos y organismos internacionales europeos, la Carta africana derechos humanos, el Comité de Expertos del África sobre Derechos y Bienestar del Niño, quienes monitorean la situación.

Por lo que es necesario que Uruguay refuerce tanto el marco normativo como organizacional (instituciones responsables) para la implementación de planes de erradicación de castigo

corporal de niños, niñas, y adolescentes.

Esto debería ser acompañado de programas de iniciativas de sensibilización con públicos estratégicos como policy makers, agentes de seguridad nacional, instituciones de justicia, autoridades educativas, organizaciones de la sociedad civil y medios de comunicación. Todos estos esfuerzos deberían ser acompañados, discutidos y consensuados a través de un diálogo nacional con amplia participación pública y privada

En síntesis, el desafío más grande es que la ley permita obtener efectos positivos sobre la situación de niños, niñas y adolescentes con respuestas integrales y que incluyan compromisos a nivel nacional e internacional. Para ello se deberá avanzar y concientizar que hay una pluralidad de infancias, y esto es una deuda histórica a todo nivel. De estos puntos se refuerzan en la sección recomendaciones.

## **Bibliografía**

- ANEP, Programa de Escuelas Disfrutables, disponible en <https://www.ceip.edu.uy/programas/ped/>
- Fiscalía General de la Nación, “Política de Atención y Protección a Víctimas y Testigos”, disponible en [http://fiscalia.gub.uy/innovaportal/file/3482/1/doc-politicaatencyprotec\\_vyt\\_fgn\\_2017\\_v2.pdf](http://fiscalia.gub.uy/innovaportal/file/3482/1/doc-politicaatencyprotec_vyt_fgn_2017_v2.pdf)
- Global initiative to end all Corporal Punishment of Children, “Corporal punishment of children in Uruguay “ disponible en <https://endcorporalpunishment.org/reports-on-every-state-and-territory/uruguay/>
- INAU, Instituto del Niño y Adolescente, Programas, disponible en <http://www.inau.gub.uy/85-propia/programas>
- Ministerio de Desarrollo Social, Perspectivas hacia una Política Pública en
- Violencia Basada en Género, disponible en <https://www.gub.uy/ministerio->

desarrollo-social/sites/ministerio-desarrollo-social/files/documentos/publicaciones/CNC%20Perspectivas%20hacia%20una%20Pol%C3%ADtica%20P%C3%BAblica%20en%20Violencia%20Basada%20en%20G%C3%A9nero.%20%20Febrero%202020.pdf

- Ministerio del Interior, “Guías, protocolos y folletos”, disponibles en <https://www.minterior.gub.uy/index.php/documentos-y-legislacion/guias-y-manuales>
- SIPIAV, Documentos institucionales, disponibles en <http://www.inau.gub.uy/sipiav/documentos-interinstitucionales>
- SIPIAV, “Violencia hacia niños, niñas y adolescentes: Herramientas para el proceso judicial”, disponible en [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k5\\_Kou-nd8wJ:www.inau.gub.uy/sipiav/documentos-interinstitucionales/download/6502/1495/16+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=uy](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:k5_Kou-nd8wJ:www.inau.gub.uy/sipiav/documentos-interinstitucionales/download/6502/1495/16+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=uy)
- Sistema Nacional Integrado de Salud, “Protocolo para el abordaje de situaciones de maltrato a niñas, niños y adolescentes en el marco del Sistema Nacional Integrado de Salud”, disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/Protocolo%20de%20maltrato.pdf>
- UDELAR, Universidad de la República, Mirada interinstitucional a la violencia hacia niños, niñas y adolescentes, disponible en <http://www.universidad.edu.uy/prensa/renderItem/itemId/44095>



## **Niñas y Adolescentes infractoras, un breve estudio criminológico**

**por María Leandra Enriquez**

### **Introducción**

El presente trabajo tiene como finalidad exponer algunos lineamientos, como así también delinear breves interrogantes respecto a las niñas y las adolescentes y su vinculación con las conductas delictivas. En ese sentido, se hará un repaso por algunas teorías criminológicas que intentan explicar dicho fenómeno, se mencionarán ciertos factores de riesgos diferenciales, se aludirá a una investigación de campo en el ámbito regional y se hará una sucinta enumeración de la normativa internación (no vinculante) que refiere específicamente al tratamiento penal de las niñas y las adolescentes. Es importante mencionar que se abordará la cuestión respecto a las niñas y adolescentes infractoras a la ley penal, sin estudiar el rol de las niñas en calidad de víctimas o testigos de delitos, toda vez que la extensión requerida del presente artículo no lo permite.

## Desarrollo

Históricamente es sabido, que la investigación criminológica no ha estudiado de manera asidua la criminalidad juvenil femenina, en esa línea, la exploración académica o científica, ha desarrollado diversas publicaciones, artículos o trabajos que analizan a los niños y adolescentes en general y su relación con el delito, y por otro lado, textos, aunque no demasiados, que examinan el vínculo de las mujeres adultas y la actividad delictiva, pero no es usual que se aborde exclusivamente el suceso de las niñas y las adolescentes transgresoras. La explicación más evidente para dicho acontecimiento parecería ser la escasa cantidad de niñas y adolescentes que ingresan dentro de las esferas de los sistemas de responsabilidad penal adolescente, independientemente del país o la región que se estudie. No es necesario ser un operador de dicho sistema para vislumbrar lo evidente, las niñas y las adolescentes no son mayoría entre los clientes de los sistemas de control social formal juvenil, como así tampoco llegan a igualar a los tipos penales que generalmente realizan sus compañeros varones (UNICEF, Fundación Justicia y Derecho, 2017), sin perjuicio de que en las últimas décadas (al margen del motivo) ha habido un incremento de su participación delictiva (Cauffman, 2008). Si bien lo anterior podría justificar su escaso estudio, también se entiende que hay otras razones subyacentes que habilitan el poco protagonismo del mencionado colectivo de personas tanto en la academia como en las agendas de política pública criminal y social.

Las niñas y las adolescentes transgresoras se encuentran atravesadas por una categoría, dentro de la interseccionalidad, poco favorecedora, la raza, la clase social, el género y la edad, conglomeran para que no sean objeto o protagonistas de la mayoría de los estudios de campo ni del diseño de las intervenciones sociales, o las políticas públicas, instaurando su singularidad como secundaria, pasiva o complementaria ante sus colegas masculinos. De esta forma es como se las coloca

en un espectro marginal, dentro de un ámbito ya de por sí, segregado.

Ahora bien, la criminalidad juvenil femenina existe y posee características propias. Si se intenta efectuar un repaso histórico por las diversas teorías que han intentado explicar el fenómeno de la delincuencia juvenil femenina, inicialmente surgen las teorías clásicas lombrosianas, estas líneas de pensamiento trataron de explicar el fenómeno de la delincuencia femenina sobre la base de aspectos individuales, ya desde el supuesto biológico (anormalidades bioantropológicas, desarrollo sexual, etc.), o desde el supuesto psicoanalítico o psiquiátrico, en los que existía siempre la equiparación entre delincuencia femenina y trastornos biológicos o psíquicos. Entre estas teorías se encuentra la idea de que tanto la mujer como el niño mantenían un desarrollo cerebral diferente, y que el cerebro de la niña podría evolucionar adecuadamente ante unos estímulos y estructuras sociales propicias (Cámara Arroyo, 2013, p. 313, 314). Por otro lado, continúan las teorías intermedias de índole individualista con proyección social, en ese sentido en el año 1923, W.I. Thomas publica *The Unadjusted Girl*, con una marcada influencia de la obra de Lombroso, aunque con cierta distancia de la visión biológica, para explicar la delincuencia femenina. En su tesis, la causa de la delincuencia femenina es la desestructuración del modelo familiar tradicional. (Cámara Arroyo, 2013, p. 317). Una de las obras influidas por las tesis de Thomas, fue el trabajo de Cowie y Slater, *Delinquency in Girls*, publicado en el año 1968. Según estos autores, las chicas delincuentes poseen anormalidades de salud física (Cámara Arroyo, 2013, p. 319). La infancia de este tipo de niñas estaría caracterizada por las carencias físicas lo que provocará una baja posibilidad de llegar a formar parte de la clase media. Desde otro ángulo, la teoría del aprendizaje social de Sutherland intentó dar una explicación a la delincuencia juvenil femenina en Estados Unidos, afirmando que algunas chicas son más susceptibles a verse envueltas en delitos porque se relacionan con otras que las exponen a estas

actividades, lo que refuerza el comportamiento criminal y los valores favorables a la delincuencia. La asociación con otras chicas delincuentes, sobre todo con miembros de bandas juveniles, sería un fuerte indicativo de la delincuencia juvenil femenina (Cámara Arroyo, 2013, p. 320). Seguidamente, las teorías de carácter social, a partir de los años setenta, instauran un cambio de paradigma, con nuevas teorías alejadas de las concepciones biológicas y psicológicas, enfatizan el aspecto social de la criminalidad de la mujer. En ese sentido, un nuevo modelo explicativo de la criminalidad femenina, apoyado en la existencia de métodos diferentes de socialización entre los chicos y chicas en las sociedades industrializadas. A este nuevo modo de entender la criminalidad femenina se le conoce como teoría de los roles sexuales (Cámara Arroyo, 2013, p. 321). Según esta corriente de pensamiento, las niñas y adolescentes se encuentra más supervisada que los varones y su educación se encuentra orientada a la sumisión y la obediencia desde pequeña, por lo que adoptará un papel pasivo y menos agresivo que el del hombre, lo que podría explicar la menor tasa de delincuencia en este sector de la población. Las teorías del control social (Cámara Arroyo, 2013, p. 324), explican el escaso número de mujeres transgresoras menores de edad debido al fuerte control informal al que se ven sometidas desde pequeñas, comenzando por el ámbito de la familia, para esta teoría, aquellas que tienen más probabilidades de acabar institucionalizadas serían aquellas jóvenes que no tienen familia y no tienen quien las pueda ayudar. El mencionado control informal quedaría perfeccionado con un control formal, ejecutado por las unidades penitenciarias o de protección para adolescentes infractoras. Finalmente, los enfoques contemporáneos para el estudio de la delincuencia juvenil femenina se encuentran en los llamados estudios de género (Cámara Arroyo, 2013, p. 328), que se ocupan de explicar la criminalidad juvenil femenina partiendo de la diferenciación entre géneros, tales como factores psicológicos, de aprendizaje social, ambientales, entre otros, manteniendo su base multifactorial.

## **María Leandra Enriquez**

María Leandra Enriquez, abogada,  
Especialista en violencia y delincuencia  
juvenil, Magíster en Criminología y Política  
Criminal. Investigadora y Consultora  
independiente.



Siguiendo con el análisis criminológico, es menester indagar respecto a si las niñas y las adolescentes comparten los mismo factores de riesgo (de cometer conductas delictivas) que sus pares varones. Se parte de la concepción de que los factores de riesgo operan de modo acumulativo y en un lapso de tiempo determinado, es decir hay bajas probabilidades de que un solo factor de riesgo pueda generar la probabilidad de que un niño, niña o adolescente, pueda transgredir una norma. Bajo dicha premisa, se ha estudiado que tanto los niños como las niñas comparten la mayoría de los factores de riesgo de delinquir (Cauffman, 2008; Cámara Arroyo, 2013, p. 332), como ser, marginalidad social, exclusión económica, consumo de sustancias psicoactivas por los niños, las niñas y por sus progenitores, violencia intrafamiliar, no obstante, la forma en que los factores de riesgo afectan a los y las adolescentes, el nivel del riesgo y la exposición a éstos son diferentes (Cauffman, 2008, p. 130). En ese sentido explica Cauffman, (2008) que el abuso infantil es un claro factor de riesgo de materializar conductas delictivas, no obstante las niñas y las adolescentes transgresoras a la ley manifiestan estar expuestas a un nivel más elevado que los niños (92% versus 10 a 47 % respectivamente) (p. 130), como así también puede variar la forma de canalizar el estrés producto de dicho trauma (Cámara Arroyo, 2013, p. 334). Otra variable a

considerar es que, comúnmente las niñas y las adolescentes presentan más cuestiones de salud mental que los varones (Cauffman, 2008, p.124). Dicha cuestión no es un dato menor, ya que en su mayoría, los sistemas de responsabilidad penal adolescente poseen escasos recursos de salud mental, (en la comunidad) o especializados en niñas y adolescentes. En ese sentido, las niñas poseen menos probabilidad de completar un tratamiento de salud.

En esta idea, se reflexiona que el estudio y desarrollo de las políticas de derechos de la infancia se ha gestado ignorando las desigualdades causadas por las relaciones de género (Bodelón y Aedo, 2015). Los textos legales que tratan el tema de los derechos de la infancia, así como las normas relativas al ámbito de la justicia penal juvenil, suelen referirse generalizado el término masculino “niño”. En ese marco, las niñas y las adolescentes gestionadas por la justicia penal juvenil sufren una doble penalidad: sancionadas por la eventual comisión de un delito y por haberse saltado las normas de la feminidad apropiada. Éstas son tratadas de forma diferente en el sistema de penal juvenil como consecuencia de un doble estándar de comportamiento, y tienen más posibilidades de experimentar algún tipo de censura moral mediante el control formal o informal (Chesney y Shelden, 2004), a este respecto, la sexualidad, en tanto que está en el cuerpo de las adolescentes, parece ser una de las formas sobre la cual se sitúan las estrategias del control punitivo.

También es necesario tener en cuenta que los problemas típicos de la adolescencia se han definido generalmente como masculinos. Esto genera a su vez algunos inconvenientes: a) Los recursos suelen estar definidos en función de las necesidades masculinas; b) La mayoría de los operadores del sistema de responsabilidad tienen menos experiencia en el trabajo con niñas y adolescentes.

Otro problema que se presenta en el sistema penal juvenil, es la tendencia a la patologización del comportamiento femenino, que provoca que se vea necesario el internamiento de las adolescentes para poder ser tratadas adecuadamente. Las dificultades de los chicos se explican en términos institucionales, mientras que las de las chicas en términos emocionales o incluso personales (López Gallego, 2011).

Otro aporte empírico en la temática recabado en la región, es el estudio de campo realizado por UNICEF y la “Fundación Justicia y Derecho” en Montevideo (República Oriental del Uruguay) denominado “Adolescentes mujeres: delito y respuesta penal” (2017). Éste consistió en recabar distintos datos desde el año 2006 al año 2013 de todos los expedientes iniciados en el marco penal juvenil de dicha Ciudad con la finalidad de poder identificar y analizar cuáles son las diferencias entre las niñas y adolescentes y los niños clientes del sistema penal juvenil. En esa línea, y luego de analizar 1.952 legajos, correspondiente a 2.740 adolescentes hombres y mujeres, se ha podido concluir que tanto las adolescentes como los adolescentes poseen un recorrido social análogo, “(...) provienen de hogares con una sobrerrepresentación de los monoparentales y los integrados por no familiares, particularmente en el caso de las adolescentes. Asimismo, poseen una distribución similar en sus actividades y en la distribución entre quienes no estudian y no trabajan, y quienes realizan una de las dos actividades o ambas. Sin embargo, existe una proporción levemente más elevada de mujeres adolescentes que estudian, en comparación con los varones (...). Por otro lado, los adolescentes de ambos sexos habitan preponderantemente en los barrios y municipios que acumulan esta desidia institucional” (UNICEF, Fundación Justicia y Derecho, 2017 p.53). Asimismo se ha concluido, que las adolescentes ingresan al sistema penal de modo anticipado cronológicamente a los varones, en tanto éstas encuentran mayores tasas de participación entre los 13 y los 16 años y luego ésta comienza a decrecer, mientras que los adolescentes varones “(...) a mayor edad, mayor es la cantidad de jóvenes que

cometen infracciones” (UNICEF, Fundación Justicia y Derecho, 2017 p.53). Por su lado, en relación al tipo delictivo, se observa que las adolescentes realizan tipos delictivos vinculados a la Ley de Estupefacientes, en tanto que los adolescentes varones llevarían conductas más violentas, valiéndose tres veces más de armas de fuego. Finalmente, respecto a la medida penal a imponer (privación de libertad en más de la mitad de los casos), y en relación el proceso judicial no se han hallado diferencias considerables entre las y los adolescentes, no obstante en el tiempo de permanencia privados de libertad si existen ciertas disparidades, los varones poseen medidas más extensas de encierro y las niñas son objeto de mayores medidas cautelares privativas de libertad (UNICEF, Fundación Justicia y Derecho, 2017 p.52-54).

Así y todo, de la exploración etiológica respecto de las causas de la delincuencia juvenil femenina, de la gestión penal de las niñas y adolescentes dentro de los sistemas de responsabilidad penal adolescente, como así también, de la escasa representación de ellas en las estadísticas penales juveniles, (sumada a la relación estructural patriarcalista de poder), decantan una serie de problemas de extrema gravedad en la praxis cotidiana. Al pertenecer las niñas y adolescentes a un colectivo de personas que revisten extrema vulnerabilidad dentro de los sistemas penales juveniles, no resulta infrecuentes que se materialice sobre ellas distintas formas de violencia institucional (violencia física, sexual, psicológica, diferentes actos discriminatorios por su condición de niña-mujer, negación del derecho a la salud física, mental, sexual y reproductiva o la negación al derecho a la educación). En atención a lo anterior, las Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing, 1985), de modo inaugural ha establecido que “(...) la delincuente joven confinada en un establecimiento merece especial atención en lo que atañe a sus necesidades y problemas personales. En ningún caso recibirá menos cuidados, protección, asistencia, tratamiento y capacitación

que el delincuente joven. Se garantizará su tratamiento equitativo” (regla 26.4).

Bajo dicha premisa, el Informe conjunto de las Naciones Unidas sobre Prevención de la Violencia contra los Adolescentes en el Sistema de Justicia Juvenil y las Medidas con las que Responder a dicha Violencia (2012) indica que “Las niñas son una minoría en el sistema de justicia juvenil, pero, en consonancia con los estándares y normas internacionales, requieren una protección especial debido a su especial vulnerabilidad. Dado el reducido número de niñas en el sistema, muchos países no adoptan medidas especiales ni crean servicios especiales para ellas y, por ende, suelen recluirlas junto con las mujeres adultas. Cuando esto no es posible, existe un gran riesgo de que se recluya a las niñas en condiciones de aislamiento o alejadas de sus hogares, debido a la necesidad de mantenerlas separadas de los varones (ONU, 2012, párr. 45). Teniendo en cuenta la deducción anterior, las Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes (Reglas de Bangkok, 2011), primer instrumento no vinculante en tratar exclusivamente la temática de las mujeres y niñas en el ámbito penal, indican que “Al adoptar decisiones se tendrá presente la vulnerabilidad de las delincuentes juveniles debida a su género” (Regla 65). Por otro lado también establece que los Estados “(...) adoptarán medidas para satisfacer las necesidades de protección de las reclusas menores de edad”. Y que las niñas “(...) tendrán el mismo acceso a la educación y la formación profesional que los reclusos menores de edad”. (...) tendrán acceso a programas y servicios correspondientes a su edad y su género, como los de orientación sobre los problemas de abuso o violencia sexual. Recibirán educación sobre la atención de salud para la mujer y tendrán el mismo acceso permanente a servicios de ginecología que las reclusas adultas” (Reglas 36-38). A mayor abundamiento, la Resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Res. 69/194, 2014) relativa a las “Estrategias y Medidas Prácticas Modelo de las

Naciones Unidas para eliminar la Violencia contra los Niños en el Ámbito de la Prevención del Delito y la Justicia Penal” establece que “Teniendo en cuenta las necesidades propias de las niñas y su vulnerabilidad a la violencia por razón de género, se insta a los Estados Miembros a que, según proceda y teniendo en cuenta los instrumentos internacionales de derechos humanos pertinentes: a) Eliminen el riesgo de todas las formas de acoso, violencia y discriminación contra las niñas; b) Garanticen que en los procesos de adopción de decisiones se tengan en cuenta las necesidades y vulnerabilidad especiales de las niñas; c) Garanticen que se respete y proteja la dignidad de las niñas durante los cacheos personales, que serán realizados únicamente por personal femenino que haya recibido capacitación adecuada sobre los métodos correctos de cacheo y con arreglo a procedimientos establecidos; d) Utilicen otros métodos de inspección, por ejemplo el escaneo, para sustituir los cacheos sin ropa y las inspecciones corporales invasivas, a fin de evitar las consecuencias psicológicas perjudiciales y la posible repercusión física de esos cacheos; e) Adopten y apliquen políticas y reglamentos claros sobre el comportamiento del personal, a fin de brindar la máxima protección a las niñas privadas de libertad contra todo tipo de violencia física o verbal, abuso o acoso sexual” (Párr. 41).

Por último, en la misma línea, el instrumento concebido por la Oficina del Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños, denominado “Salvaguardar los derechos de las niñas en el sistema de justicia penal. Prevenir la violencia, la estigmatización y la privación de libertad” (Safeguarding the rights of girls in the criminal justice system. Preventing violence, stigmatization and deprivation of liberty, 2015) expone que las “Niñas que ingresan al sistema de justicia penal a menudo enfrentan discriminación y sesgo durante el procesamiento y manejo de sus casos. Por tanto, hay una necesidad urgente de integrar la perspectiva y el enfoque de género en cada etapa del proceso judicial, desde el primer contacto con la policía,

hasta el momento del arresto y la detención, y una vez se haya emitido una decisión judicial. Todo profesional de la justicia criminal deben asegurarse de que las investigaciones y los procedimientos legales no discriminan a las niñas o emplean estereotipos de género que comprometen el derecho de una niña a una justicia justa y a un proceso imparcial. El sistema de justicia penal es muy a menudo un entorno intimidante para niñas y mujeres: un enfoque verdaderamente sensible al género requiere que se establezcan procedimientos sensibles al género, como contratar más mujeres profesionales en la justicia teniendo más representación entre policías, fiscales y jueces” (ONU, 2015, p.25).

## **Conclusiones**

Como se ha analizado precedentemente, las variables del género y la edad presentan sus propias particularidades a la hora de estudiar la conducta delictiva. Hoy en día el protagonismo dentro del ámbito penal juvenil lo afrontan los niños y adolescentes y pocas veces se tiene en cuenta la diferencia de género para explicar las causas de la actividad transgresora, o la gestión que debe implementarse ante la comisión de un hecho delictivo. Lo anterior se ve plasmado en la escasa cantidad de recursos o programas diferenciales para niñas y adolescentes, como así también en la capacitación especializada de los operadores del sistema de responsabilidad penal adolescente al tratar con un colectivo de personas especialmente vulnerable: por su condición de adolescente y por su condición de niñas-mujer.

Al margen de lo anterior, de la investigación criminológica se evidencia, que si bien el número de niños que realizan acciones delictivas es considerablemente mayor que el de las niñas (como así también respecto al tipo penal cometido), lo cierto es que comparten la mayoría de los factores de riesgo de cometer conductas delictivas, la diferencia radica en el

nivel de exposición entre las y los adolescentes a los distintos factores, como así también en la afectación de estos en su vida cotidiana. En esa línea se han elaborado, de forma exigua pero constante, distintos instrumentos internacionales que exponen las necesidades diferenciales de las niñas y adolescentes dentro de los sistemas de responsabilidad penal adolescente, pero aún queda pendiente continuar con la investigación criminológica con la intención de seguir generando marcos normativos de gestión apropiados basados en evidencia empírica.

“En resumen, las niñas de todas las regiones del mundo están en alto riesgo de sufrir graves violaciones de sus derechos humanos. Esta vulnerabilidad hace imperativo que los sistemas de justicia respondan a la situación de las niñas, sensibles a los desafíos que enfrentan, y respetuoso de sus derechos” (ONU, 2015, p.4).

## **Bibliografía**

- Asamblea General de la ONU (1985). Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing). Resolución núm. 40/33, de 28 de noviembre de 1985.
- Asamblea General de la ONU (1990). Reglas mínimas de las Naciones Unidas sobre las medidas no privativas de la Libertad (Reglas de Tokio). Resolución núm. 45/110, de 14 de diciembre de 1990.
- Asamblea General de la ONU (2011). Reglas de las Naciones Unidas para el tratamiento de las reclusas y medidas no privativas de la libertad para las mujeres delincuentes (Reglas de Bangkok). Resolución núm. 65/229, de 16 de marzo de 2011.
- Asamblea General de la ONU (2014). Estrategias y medidas prácticas modelo de las Naciones Unidas para eliminar la violencia contra los niños en el ámbito de la prevención del delito y la justicia penal. Resolución núm. 69/194, de 18 de diciembre de 2014.

- Bodelón, Encarna (2003). “Género y sistema penal: los derechos de las mujeres en el sistema penal”, en Bergalli, Roberto (coordinador y colaborador), Sistema penal y problemas sociales. Editorial Tirant lo Blanch Alternativa: Valencia, pp. 451-486.
- Bodelón, Encarna y Aedo, Marcela (2015). Las niñas en el Sistema de Justicia Penal, Revista: Anales de la Cátedra Francisco Suárez, Vol. 49, pp. 219-236.
- Bright, C. L., Kohl, P. L., & Jonson-Reid, M. (2014). Females in the Juvenile Justice System: Who Are They and How Do They Fare?. *Crime and delinquency*, 60(1), pp. 106–125. <https://doi.org/10.1177/0011128711421652>.
- Cámara Arroyo, Sergio (2013). Delincuencia juvenil femenina: apuntes criminológicos para su estudio en España. *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales*, 66, 293-362.
- Cauffman, E. (2008). Understanding the Female Offender. *The Future of Children*, 18(2), 119-142. <http://www.jstor.org/stable/20179981>
- Chesney-Lind, Meda y Shelden, Randall (2004) *Girls, Delinquency, and Juvenile Justice*, Wadsworth Publishing: UK.
- Chesney-Lind, Meda y Nikki, Jones (2010). *Fighting for Girls: new perspectives on gender and violence*, State University of New York Press: Albany.
- Guirao González, Ana y Bas Peña, Encarnación (2013). “Intervención jurídica y socioeducativa con las menores infractoras en centros de internamiento. Una revisión preliminar” Artículo académico original presentado al Centro de Investigación Científica (CINC-ANSP) para su publicación en la revista “Policía y Seguridad Pública”.
- López Gallego, Laura (2011). Géneros de encierro: cuando las adolescentes son las “internadas”, en: X Jornadas de Investigación en Facultad de Ciencias Sociales, Udelar, Montevideo, 13-14 de setiembre de 2011.
- ONU. Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children, (2015) *Safeguarding the rights of girls in the criminal justice system. Preventing violence, stigmatization and deprivation of liberty*.

- ONU. ACNUDH, UNODC, RESG (2012). Informe Conjunto de la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, la Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito y la Representante Especial del Secretario General sobre la Violencia contra los Niños sobre prevención de la violencia contra los niños en el sistema de justicia juvenil y las medidas con las que responder a dicha violencia.
- Rey Sanz, Bibiana (2015). Las chicas ante la Justicia Juvenil. Un estudio sobre el perfil de las chicas infractoras en Cataluña a lo largo del periodo 2010-2013. Barcelona: CEJFE.
- UNICEF y Fundación Justicia y Derecho, (2017). Adolescentes mujeres: delito y respuesta penal. Montevideo.



## **Los Centros de Desarrollo Infantil “Tierra y Libertad” del Estado de Colima, México y el juego desde la mirada de: Un buen comienzo**

**por Miriam Díaz González**

Abrí mis ojos y te vi, reconocí tu voz,  
sentí tu olor, sabía que me esperabas;  
cuídame, pero déjame abrir  
las ventanas del mundo

(Díaz, M.2017, p.9)

### **Introducción**

Los Centros de Desarrollo Infantil “Tierra y Libertad” (CENDI), surgieron en Colima, el 24 de agosto de 2004, por iniciativa del Licenciado Joel Padilla Peña y la Sra. Evangelina Bustamante Morales, integrantes de la comisión ejecutiva del Partido del Trabajo, con el objetivo de ofrecer servicios de atención, cuidado y educación desde el nivel inicial, hasta completar la Educación Básica. Estas instituciones educativas tienen como predecesor a los Centros de Desarrollo Infantil del Frente Popular “Tierra y Libertad” de Monterrey, Nuevo León, México, fundados en 1990.

En los CENDI se considera como Primera Infancia “el período que comienza con el nacimiento y se extiende hasta los seis años, momento en que se produce el tránsito de la niña y el niño hacia la Educación Primaria” (Díaz, M. 2017, p.2). Este tiempo destacado de la vida puede ser dividido en dos etapas de desarrollo evolutivo: una de cero a tres años y, la otra, de tres a seis años, en las cuales se modifica la situación social de desarrollo; la relación que se establece entre la niña, el niño y el entorno que los rodea, así como la actitud hacia el mundo, necesidades e intereses, tipos de actividad, períodos sensitivos, relación de los componentes afectivos y cognoscitivos (Ríos, I. 2007, p.65).

### **La educación Inicial o Nivel Inicial en los CENDI**

La “Educación Inicial o Nivel Inicial, a partir de las ideas de Ríos, Isabel (2007) “comprende las edades de cero a tres años “Los tres primeros años, en los que el crecimiento y el desarrollo del niño, sus adquisiciones, tienen su ritmo muy intenso; y no solo las funciones y los procesos aislados, sino también la combinación de los mismos es particular; en los que su sistema nervioso, y su organismo en general, es más frágil, en los que la relaciones con los demás son limitadas” ( p.66).

En los últimos años los aciertos de la Neurociencia ha contribuido a reconocer la importancia de la Educación Inicial, a que cada vez sean más los que afirman que la educación en estos años de la vida es una de las intervenciones más definitorias para el alcance del máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña, que de acuerdo con Un buen comienzo, Programa para la educación de los niños y las niñas de 0 a 3 años (2017), es comprendido como “ ...un proceso continuo, dinámico, de etapas sucesivas, tendiente a una mayor diferenciación e integración de las funciones a lo largo de toda la vida. Proceso holístico que involucra todas

## Miriam Díaz González



Licenciada y Master en Educación Preescolar, Doctora en Ciencias Pedagógicas, exdirectora del Centro de Referencia latinoamericano para la Educación Preescolar, Cuba, profesora titular por la Universidad Enrique José Varona, La Habana, investigadora auxiliar por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba. Como especialista en primera Infancia ha brindado asesoría técnica en varios países y como consultora de la Unesco en la implementación, desarrollo y evaluación del Programa Primera Infancia Mejor, en Río Grande del Sur, Brasil, país donde en 2016 fue contratada como consultora independiente por la UNESCO, para elaborar los sustentos teóricos del Programa Crianza Feliz. Es profesora del Programa Interdisciplinario de Doctorado en Educación en la Universidad de El Salvador.

Ha realizado disímiles publicaciones sobre la Primera Infancia y dictado conferencias en varios países. Desde el año 2017 se desempeña como Asesora científica de los Centros de Desarrollo Infantil "Tierra y Libertad" del Estado de Colima, México.  
miriammariam56@gmail.com

las esferas del desarrollo humano (motriz, afectiva, cognitiva, comunicativa, perceptiva, espacial, social" (p.213).

En los tres primeros años de la vida tienen lugar una sucesión de etapas, de cambios físicos, fisiológicos y psicológicos, que le confieren una connotación particular, porque es una faja etaria de gran fragilidad psicológica y física, que hace que niños y niñas como seres biológicos sean dependientes de un adulto que satisfaga sus necesidades de cuidados; adecuada nutrición, buena salud, nuevas experiencias, seguridad, protección, afectos, oportunidades para el aprendizaje y confianza, para lograr su supervivencia y desarrollo integral.

La fragilidad que tipifica esta etapa se contrarresta con el alto potencial de desarrollo, pues en la medida que las

necesidades de los niños y las niñas sean satisfechas, se evidencian cambios significativos porque es intenso el ritmo de crecimiento, desarrollo físico y psíquico, a la vez, que es evidente la inconsistencia del organismo y en especial del sistema nervioso, lo que demuestra la necesidad del apego seguro, amor, seguridad, sostenibilidad afectiva, de un régimen de vida adecuado, del tipo de crianza, de los cuidados, vínculos y experiencias que ayudan a conocer el mundo, descubrir su cultura, sus tradiciones, sus normas. En este sentido refiere López, Emilia (2017), que estos son años en que es notable la influencia del medio ambiente en el desarrollo biológico, en la plasticidad del cerebro y en la formación de interconexiones, base del desarrollo y de la capacidad actual y futura para la apropiación activa de la experiencia humana, la cual es vital para transitar a la individualidad.

### **Organización y estructura de la Educación Inicial en los CENDI**

Los CENDI siguen las normativas de la Secretaría de Educación ([sep.gob.mx/index.html](http://sep.gob.mx/index.html),2020), que dispone que la Educación Inicial “... es un derecho de las niñas y los niños, una oportunidad de las madres y los padres de familia para mejorar y/o enriquecer sus prácticas de crianza y un compromiso del personal docente y de apoyo para cumplir con los propósitos planteados, que es indispensable para garantizar el óptimo desarrollo en estas edades” (p.2).

El documento Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y Programas de estudio para la Educación Básica (2017), declara que la Educación Inicial “(...) es el primer paso con el que los alumnos comienzan su tránsito por los doce grados que comprende la formación escolar básica en México. A partir de la Reforma Educativa (2019), se considera parte de la educación básica y por lo tanto, obligatoria (Cámara de Diputados, 2019). Con esta reglamentación México se convierte en el primer país que visualiza y reconoce desde la

legalidad la indiscutible significación de los tres primeros años de la vida.

La Educación Inicial se estructura en dos niveles y cada uno incluye tres subniveles:



### Aprendizajes claves para la Educación Inicial

Un buen comienzo Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años (2017), orienta la atención profesional, sistemática y organizada de la familia y adultos que interactúan con los niños y las niñas de estos años de la vida. Como guía educativa “...ofrece las pautas para el vínculo afectivo, para establecer las bases que permitan: favorecer su seguridad, felicidad y confianza; su inteligencia y el desarrollo de sus capacidades (...)” (p. 8).

Entre los principales desafíos que se propone con Un buen comienzo (2017), están que los niños y las niñas, desde sus nacimientos sean reconocidos por toda la sociedad como sujetos de derechos y aprendices competentes, se logre el acceso de todos a la educación como derecho fundamental, convencidos de que “La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte...” (Martí, p. 390), se transite hacia una atención integral que satisfaga todas las necesidades

infantiles y “ (...) articular los esfuerzos de instituciones y organizaciones sociales que ofertan la Educación Inicial desde la mirada de lo que debe ser la atención, la educación y el cuidado de los niños pequeños” (p.15).

Su estudio deja ver su carácter integral desde las bases teóricas, enfoques pedagógicos, metodología de trabajo, reconocimiento del sentido educativo de la atención y la unidad entre cuidado y educación como prácticas sociales inseparables. También en los aprendizajes claves “(...) los conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores que se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejaría carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida” (p.66). Estos responden a toda la etapa de cero a tres años y engloban las diferentes dimensiones del desarrollo infantil, por ejemplo: “Convivir con otros y compartir el aprendizaje, el juego, el arte y la cultura” (p. 66), así como en la inclusión del juego como principio, fundamento y eje para la planeación.

### **Sujetos de derechos desde la Educación Inicial: Un poco de historia...**

La mirada a la historia revela la lentitud que ha caracterizado el proceso de tránsito de la condición del niño y de la niña como objeto de propiedad de la familia, como adulto en miniatura, útil para el trabajo y la economía familiar, a sujetos autónomos de derechos y deberes. Su consolidación jurídica se alcanzó con la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño en 1989 (CDN) en la cual se aseguran los derechos a la tutela, defensa y protección, así como se proclama la plena ciudadanía desde su nacimiento y los visualiza como ciudadanos titulares de derechos.

Muchos son los años transcurridos desde su aprobación el 20 de noviembre de 1989, por las Naciones Unidas, en

Nueva York. Este documento tiene entre sus referentes la Declaración de los Derechos del Niño, firmada en Ginebra en 1924, redactada por Eglantyne Jebb. Esta es fundadora de la organización internacional Save the Children, contentiva de un texto excepcional para la época en el que se reconoce que los niños y las niñas tienen derechos y que los adultos son los responsables de su cuidado y del cumplimiento de la Declaración de los Derechos del Niño de 1959.

Con seguridad, le anteceden otros intentos de propuestas a favor de la infancia que si bien resultaron quimera, enriquecen la historia. Es válido recordar al pedagogo innovador, autor sobre la teoría y práctica de la educación, precursor de la lucha en favor de los derechos y la igualdad de los niños, notable médico y escritor polaco llamado Janusz Korczak (1878–1942), quien en los años treinta escribió la llamada Carta Magna de los Derechos del Niño, en la que proclamaba sus derechos a vivir en el presente y a protestar contra las injusticias; quizás lo que no imaginó que el camino fuera tan largo.

La Convención de los Derechos del Niño (CDN), detalla los Derechos Humanos de las personas de 0 a 18 años y, desde el enfoque de ciclo de vida, considera a la primera infancia como seres humanos iguales, que, por estar en un momento particular de desarrollo, tienen necesidades y subjetividades específicas determinadas por su edad.

Es la Observación General No. 7 (CDN/06) la que hizo posible agrupar bajo el término “primera infancia” a todos los niños y niñas desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar y hasta la transición al período escolar; momento crucial para considerarlos portadores de todos los derechos consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño), por eso la Educación Inicial es el primer nivel educativo portador de todos los derechos.

## **El sentido del juego desde el enfoque de: Un buen comienzo**

La visión del juego como actividad para aprender formas, tamaños, colores, texturas, queda sustituida por una posición que le otorga la condición de actividad propia del ser humano, que “(...) además de todos los beneficios emocionales, intelectuales, físicos, simbólicos e imaginarios que proporciona, es un derecho propio de la infancia” (p. 71), contenido en El Artículo 31 de la Convención de los Derechos del Niño, que reconoce el derecho al descanso, al esparcimiento, al juego (CDN, 1989).

En *Un buen comienzo* (2017) se concibe al juego como “...un eje vertebral de toda la práctica con los niños en la modalidad de trabajo...” (p.71), lo que justifica que sea uno de los principios rectores “Garantizar el juego y el aprendizaje” (p. 55) “...entendidos como los ejes que articulan y dan sentido a la intervención de los agentes educativos responsables de la atención de los niños menores de tres años de edad” (p.56), como fundamento pedagógico “(...) el juego como experiencia básica” (p. 69), por lo que rige “(...) las prácticas que conforman las planeaciones de los agentes educativos (p.69) y como uno de los ejes de la planeación “(...) el juego y el desarrollo creador” (p.159), porque argumentan que en estas edades “(...) no es suficiente una planeación puramente didáctica (p.159).

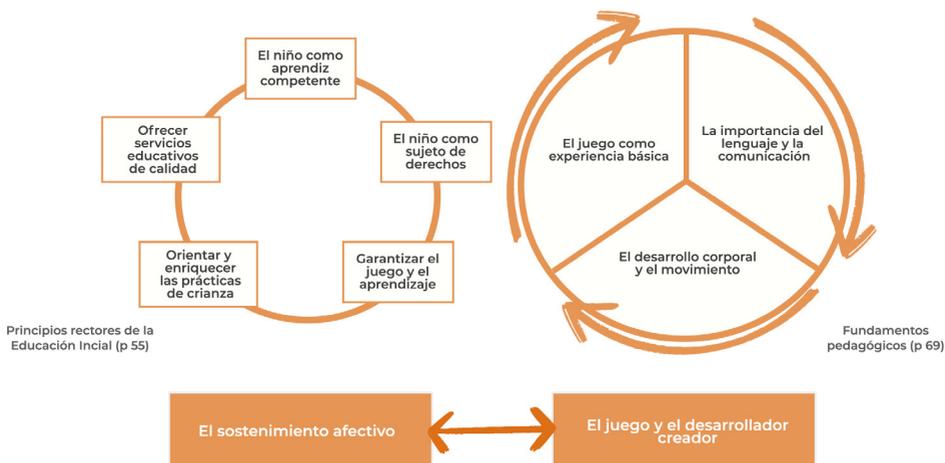
Adjudicarle al juego la condición de principio, fundamento y eje supera la visión reducida de considerarlo en los programas educativos porque es un derecho de los niños y las niñas. Es distinguirlo como una actividad propia del ser humano, que forma parte del quehacer, que trasciende todos los momentos de la vida, importante para el desarrollo personal y social “(...) jugar es lo más importante para crecer y aprender” (p. 63).

El juego es un ejercicio universal, es una forma de transmitir cultura, es una actividad que provoca alegría, placer, felicidad, desarrollo; de modo que pudiera parecer reiterativo hablar de

su importancia, pues es un criterio tan antiguo como Platón y son muchos los autores que lo destacan cuando hablan de la educación del niño y de la niña.

Un buen comienzo lo subraya como la actividad que enriquece la experiencia infantil y demuestra que privar a los educandos del juego ocasiona efectos desastrosos en su desarrollo “(...) muchos aspectos del crecimiento de los niños se resienten, se empobrecen.” (p.39). Por lo tanto, no podrán disfrutar del placer y la satisfacción que produce el juego, no podrán penetrar en ese mundo de creación, de interrelaciones, de vínculos y de fantasías, tan necesarios en la infancia “Toda práctica con los niños de 0 a 3 años de edad deberá garantizar los tiempos del juego como forma básica de la tarea educativa” (p.62).

El juego se nutre del entorno, acompaña a los niños y niñas desde su llegada a la institución, por lo que es vital la disponibilidad lúdica de los educadores; vista como condición, actitud y motivación para jugar, actuar como niño, enseñar con un enfoque lúdico y comprender que son los educandos los que deciden el tiempo de juego “(...) el principio de libertad, propio de cada individuo y de cada momento en que él decide jugar y emprender ese proceso imaginario en el que incorpora sus experiencias, sus vivencias, sus ideas, sus imágenes” (p. 59).



## La planeación del juego en los CENDI

El programa educativo *Un buen comienzo* (2017) orienta que la planeación de la jornada diaria sea flexible e integral, que conjugue lo didáctico-pedagógico con lo afectivo. De acuerdo con las palabras de María Emilia, López, (2005) “El niño es tanto sujeto del vínculo como sujeto del aprendizaje” (p.3). Por lo que el juego, el sostenimiento afectivo, la conversación, junto a otras propuestas, se imbrica en todos los momentos del día “(...) el juego debe permear cada actividad, desde la bienvenida hasta la despedida, pasando por el cambio de pañal, la alimentación, la lectura, la música, etc.” (p. 162). Desde esta perspectiva el juego es la forma organizativa que prevalece y que por excelencia satisface las particularidades de este grupo etario.

Corresponde a los educadores que trabajan con los grupos de lactante y maternal crear los ambientes enriquecidos en los que prime la afectividad y la seguridad, basadas en relaciones amorosas y de confianza para que puedan jugar con libertad y con fantasía, para que exploren, descubran y construyan significados por sí solos: “Nadie puede enseñarles a los niños a jugar, porque el juego supone que el niño se involucre en cada actividad, ponga en marcha su imaginación y, mediante procedimientos de investigación y creación, transforme o comprenda los objetos y la realidad” (p. 169).

Es función de los educadores ofrecer estímulos diversos y ser conscientes del valor que tiene esta actividad. Según Huizinga (1997) “(...) el juego es una función vital que no es “vida corriente” ni “vida real”, pero que hace posible una evasión de la realidad a una esfera temporal, donde se llevan a cabo actividades con orientación propia” ( p. 98); por eso se trabaja para que comprendan y se convenzan de que el juego más que un derecho, es una necesidad para el desarrollo infantil: “En la planeación es imprescindible cuidar que las propuestas respeten la necesidad de juego de los niños, evitar escolarizar

aceleradamente la estancia de los niños pequeños en las instituciones (p. 62).

La conjugación en la planeación del juego, el desarrollo creador y el sostenimiento afectivo "(...) es, por lo tanto, integralmente sostenedora" (p. 164), porque facilita que los niños y las niñas establezcan vínculos. Por lo que: "El vínculo y sus consecuencias en la vida afectiva del niño están en primer plano" (p.163). Es necesario que estos conozcan el mundo que los rodea, aprendan a recrearlo, a representarlo, sean más autónomos, imaginativos, felices, soñadores, experimenten placer, alegría, satisfacción, solucionen problemas, pongan en práctica de manera creativa lo aprendido "El jugar no tiene que ver nada con el futuro, jugar no es una preparación para nada, jugar es hacer lo que se hace en su total aceptación, sin consideraciones que nieguen su legitimidad" (Montes p.144). En estas edades hay que promover los juegos espontáneos para que los educandos puedan desarrollar sus ideas; crear sus propias reglas, explorar los objetos, manosearlos, tirarlos una y otra vez, volver a recogerlos; ya sea gateando, caminando, corriendo, porque conocemos cómo y cuándo inicia el juego, pero es incierto saber cuándo y cómo termina. En la Educación Inicial son muy significativos los juegos con el propio cuerpo, con los dedos, de movimientos, con objetos que aparecen y desaparecen, los verbales y musicales que provocan balbuceos, silabeos, emisión de palabras, desplazamientos espaciales, sonrisas y sorpresas al descubrir las posibilidades de los objetos y sus sonidos y que a la vez, posibilitan la observación, exploración y manipulación; agruparlos, meterlos y sacarlos de un recipiente, entre otras "Lo propio del niño es jugar y el juego es creación. (p. 77).

Es tal el valor del juego y de los juguetes para los educandos de lactante y maternal que se afirma que son indispensables en todos los momentos de la vida; pues incluso a la hora de las comidas y procesos de aseo tienen una determinada función. Por eso, se recomienda contar con juegos apropiados para esos

espacios y con objetos y juguetes musicales, móviles, muñecos de distintos tipos y texturas, carritos, caballos y sillas para halar y arrastrar, pomos o cajas para tapar y destapar, escalones, para subir y bajar. También otros objetos que permitan jugar con agua y arena, sacar objetos que flotan en una palangana, hacer o atrapar burbujas, materiales de la naturaleza, de construcción (madera y plástico), encajables sencillos, libros, pelotas, cuerdas, palos, títeres, cajas, pomos, crayolas, lápices, periódicos; para arrugar, desarrugar y rasgar libremente; hojas de papel, plastilina, obras plásticas, canciones, disfraces, así como para los juegos de imitación; muñecas y otros objetos que permiten imitar acciones: como dar de comer a la muñeca, bañarla, dormirla, lavar, tender y planchar su ropita; entre otros materiales que ofrezcan disímiles variantes.

Para jugar a plenitud y con libertad los niños y las niñas requieren de espacios despojados de peligros en los que puedan desplazarse con libertad, tengan los juguetes y materiales a su disposición, gocen de independencia para la creación, para la interacción con otros niños y reciban cuidado, amor y respeto a sus derechos y particularidades y disfruten de propuestas que lo sorprendan, motiven y despierten emociones, sentimientos e intereses.

### **Los educadores de los CENDI y el juego**

Los educadores de los CENDI cumplen con el requisito de ser graduados en Educación Inicial, además de transitar por un proceso de capacitación diferenciada que posibilite que sean idóneos para la planeación y ejecución del juego. Por la formación alcanzada se distinguen por su actuación atenta, escudriñadora de las señales que observan, de sus comportamientos y por las respuestas que ofrecen sin afectar su creación: “El adulto disponible no es un adulto intrusivo, sino expectante y observador” (p. 169).

Están capacitados para intervenir de forma personalizada o en pequeños grupos, crear situaciones consistentes en ambientes agradables en las que intercambian rostro a rostro, escuchan, hablan y son parte de los juegos, con respeto a las transformaciones que hacen con los objetos y entre ellos. No se debe perder de vista que: “Respetar la libertad del niño no significa despojarse de la intervención” (p.169). Estos deben actuar como mediadores de la cultura, asumir a los niños y las niñas como sujetos interactivos de su propio aprendizaje, capaces de construir sus conocimientos, su subjetividad, su visión de mundo y de apoderarse de los saberes de su entorno como sujetos independientes.

A modo de conclusión, en los CENDI, como se conoce el valor de los vínculos afectivos, se ponderan, junto al juego y las oportunidades para la expresión creadora del desarrollo infantil, se respeta la singularidad y se demuestra una Cultura del Derecho del Niño y la Niña, que siguiendo las ideas de (Pérez, M, 2008) es la manifestación en su práctica educativa de conocimientos, valores y actitudes para el cumplimiento ético de la política del Estado mexicano en relación con los derechos de la infancia y en este caso; cumpliendo de manera creativa las ideas que sobre el juego ofrece: Un buen comienzo (2017), Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años.

## Bibliografía

- Boronat, E. (2005). El juego en la educación preescolar. Editorial Pueblo y Educación. Convención sobre los Derechos del Niño y 17 Observaciones Generales (7) <http://www2.ohchr.org>. Ginebra, Suiza. <http://www.unicef.org>.
- Díaz, M. y otros. (2017). Un acercamiento a la concepción curricular de la primera infancia cubana. Editorial Pueblo y Educación.
- Díaz, M. (2019). Ponencia presentada en el 19 Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, Monterrey. N.L, México.
- Huizinga, J. (1997). Homo Ludens. España, Editorial Alianza.
- La Ley General de Educación en México. ([www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/PDF/137\\_220317.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/PDF/137_220317.pdf)).
- López, M.E. (2012). Crianza y juego, México, UAQ-SEP.
- López, M. E. (2005). Didáctica de la ternura. Reflexiones y controversias sobre la didáctica en el jardín maternal, Revista Punto de Partida, año 2, núm. 18, Buenos Aires. López, M. E. (2012). Crianza y juego, México, UAQ-SEP.
- Martí. J. (1975). El colegio de Tomás Estrada Palma, en Central Valley, en Obras Completas. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Montes, G. (1999). La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético, México, Fondo de Cultura Económica.
- Observación General No. 7 de la CDN (2005) “Realización de los derechos del niño en la primera infancia”, Ginebra, Suiza.
- Pérez, M. (2008) La formación de una cultura del derecho del niño en el profesional de la educación preescolar cubana. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. IPLAC. La Habana.
- R, I. (2007). Propuesta de fundamentos científicos para la educación preescolar cubana. Tesis en opción al grado científico de doctor en ciencias pedagógicas. IPLAC. La Habana. Secretaría de Educación Pública, Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación obligatoria

(2017) Consultado el 24 de enero de 2021 en: <http://www.dgdc.sep.gob.mx/aprendizajes-clave>

- Secretaría de Educación Pública (2017). Educación Inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años. México.
- Silverio, A. (2010). Los primeros seis años de vida y el posterior desarrollo humano. Material digital. CELEP. La Habana.
- Shonkoff, Jack, La ciencia detrás de la negligencia. Consultado el 4 de agosto de 2017 en: <https://developingchild.harvard.edu/>
- Tonucci, F. (1996). La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Losada.



## Salud mental de niños de primera infancia. Arte y arraigo en territorios urbano

por Lic. María Julia Garcete

*“Los pueblos hoy, son la luz en el final de este túnel negro que estamos transitando ante la pandemia, la gente está rehaciendo sus vidas en su barrio, respondiendo a la crisis y a la cuarentena con diversas formas de solidaridad”*

Raúl Zibechi

### Introducción

La experiencia que me llama a compartir este relato, nace desde la implementación de un proyecto de extensión universitaria por los estudiantes y docentes de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Asunción, conjuntamente con pobladores del barrio urbanización Cara Cara y el apoyo desde el Ministerio de la Niñez y Adolescencia de Paraguay. En contexto de la cuarentena por la pandemia, declarada en el país desde el 10 de marzo.

Inicialmente estaba previsto ejecutarse durante los meses de marzo y abril. Ante la pandemia y la consecuente cuarentena declarada por las autoridades sanitarias y nacionales; que afectó transversalmente todas las actividades productivas,

sociales, culturales, incluyendo la actividad académica, la fase de implementación del proyecto en terreno se pospuso.

El escenario emergente dinamizó al equipo de docentes y estudiantes de modo a actualizar la situación de los niños y niñas en la comunidad, y a contactar nuevamente con los referentes de la comisión vecinal, instancia comunitaria con la que se desarrolló la propuesta desde el inicio.

El tiempo que llevó las definiciones institucionales, en cuanto a las actividades académicas y de extensión, y los procesos de aplicación de los protocolos fue simultáneo a la redefinición de objetivos del proyecto, la identificación de los recursos necesarios para desarrollar las actividades en el nuevo contexto de distanciamiento físico y aplicar medidas sanitarias; tanto como relevar la situación de los estudiantes que se habían comprometido para el desarrollo de las actividades.

Así el proyecto se propuso como objetivo general contribuir a la salud mental de los niños/as desarrollando habilidades sociales, a través de una experiencia recreativa en donde puedan expresar sus aprendizajes y vivencias en el contexto del aislamiento social por la emergencia sanitaria COVID-19.

Como objetivos específicos: Potenciar las habilidades y creatividad de los niños/as a través de la expresión plástica. Promover la expresión de los niños/as como práctica de participación protagónica. Fortalecer el espacio de recreación a través del juego, lectura de cuentos, en las familias de los niños/as participantes del proyecto.

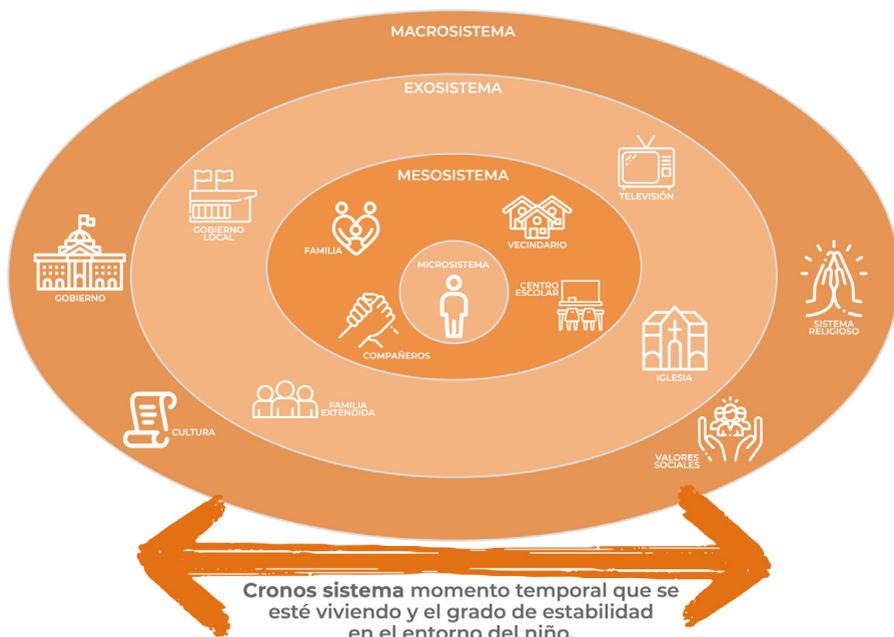
## **2. El desafío de poner bajo la lupa la salud mental de niños y niñas**

El marco de la implementación del proyecto partió del desarrollo de un marco referencial común para los estudiantes

en cuanto al **modelo ecológico sistémico** de intervención en comunidades, **el cuerpo del niño y la niña** como punto de partida en el vínculo; **el enfoque integral de derechos** de niños y niñas en primera infancia; así como tomar a la **expresión artística y el juego** como los pilares de la metodología del abordaje.

Retomar los elementos del trabajo comunitario en un contexto de pandemia fue doblemente desafiante. Todos estábamos atravesados en los diferentes sistemas: micro, meso, exo y macro, por el “cronos sistema” (Bronfenbrenner, 1979), integrar la visión de los adultos responsables de la iniciativa para reformularla y sostener el foco en el niño y la niña como sujeto central y su salud mental bajo la lupa.

Este sería uno de los aprendizajes más significativos de la experiencia, posicionar al niño y la niña con sus derechos, necesidades, temores, expresiones, juegos y esperanzas en el centro de la acción.



En la lógica de que nadie da lo que no tiene, por lo que entonces desarrolla capacidades para ofrecer e intercambiar con otros, se realizaron trabajos grupales con los estudiantes, que partiendo de tareas concretas enfocadas en el proyecto permitió conversar sobre sus miedos, situaciones familiares, laborales, académicas y generar un ambiente de confianza y contención entre pares, con docentes y profesionales del equipo institucional. Es decir que sostener, reformular la acción, la gestión, movilizar recursos, adaptarse a las prácticas sanitarias y de auto cuidado fueron elementos que apuntalaron la capacidad de resiliencia de los estudiantes.

Movilizar recursos a partir de llamados de solidaridad en formato colecta de libros de cuentos, de útiles para expresión plástica y de juguetes nuevos y usados, puso en relación e interacción a los sistemas, siendo una suerte de puente la experiencia de los estudiantes en el encuentro de familias que querían cooperar y las familias del barrio dispuestas a facilitar la llegada a los niños y niñas.



*“La comunidad en general mostró mucho interés por el proyecto, los padres muy receptivos al momento de recibir las indicaciones para la elaboración de los dibujos, la lectura de los cuentos, por lo tanto hay un efecto sensibilizador en los adultos que consideran oportuno el arte y la lectura en el contexto de pandemia que atravesamos.”*

(Estudiante)

Las familias recibieron una atención específica en cuanto a actividades lúdicas y de expresión que se podían desarrollar en contexto de cuarentena. La facilitación de cuentos y juguetes motivaron una mirada diferente de los adultos hacia las necesidades de los niños y niñas. Un hecho por demás esperanzador en una sociedad y cultura en la que los roles de cuidado son asumidos y delegados ancestralmente a las mujeres; ver y motivar el involucramiento de los hombres, tanto del equipo de estudiantes como de la comisión vecinal, en las actividades de llegada a los niños y niñas y sus familias; fabricación de juguetes a partir de elementos descartables, explicar las formas de cuidados, posibilitó un fluir diferente entre hombres y mujeres vinculados por el interés de los niños y niñas, mostrando a éstos otros vínculos diferentes.

*“...los niños entregaron sus trabajitos y los familiares a la hora de recoger los trabajitos se mostraron participativos y explicaron cómo sus hijos desarrollaron o los sentimientos que le produjo al niño o la niña”*

(Estudiante)

*“La ida al Barrio donde el lugar me resultaba desconocido y apartado, la comunidad fijada en un lugar, el recibimiento por parte de las familias y la emoción de los niño/as del Barrio trajo a plasmar una perspectiva distinta de convivir en comunidad, del Trabajo Social y la comunicación entre distintos sectores de la sociedad paraguaya, la interrelación entre la academia, el MINNA y el Barrio pudo contrarrestar las diferencias que la lejanía geográfica dentro de la ciudad.”*

(Estudiante)

### **Percibir el cuerpo del niño y la niña y desestructurar al adulto**

Trabajar con los adultos planteando la necesidad de estar a la altura del niño y la niña, de los bebés y en sus primeros años de vida, implica necesariamente salir de la cómoda posición vertical y adulto céntrica, para agacharse, gatear, corretear, estirarse, estar disponible para imaginar y abrirse a la maravilla de redescubrir asuntos cotidianos desde la mirada de niños y niñas, sus voces y sus preguntas.

Desestructurar al adulto desde su posición privilegiada e invitarlo a recordar su infancia fue la primera condición para generar la exploración de las necesidades de los niños, de sus búsquedas y sus demandas. Las posibilidades de resignificar el cuidado a pesar de la distancia física y que esta no se convierta en distancia social, buscando las oportunidades para el vínculo en un momento atravesado por incertidumbres y pocas certezas.

*“Hay mucho por hacer, la salud mental de los niños es muy importante cuidar y acompañar, aún mas hoy. También puedo rescatar la alegría del compartir y dejarme enseñar por todos en cada momento, no fui en ningún momento*

*como alguien que sabía algo sino como una alumna dispuesta a aprender de los compas, de los niños, de los padres, dejarme enseñar e interpelar a cada paso.”*

(Estudiante)

Al concretar el encuentro desde esta preparación previa de los adultos, fue un acto de siembra, en el que la tierra adulta removida, aireada, húmeda recibía la expectativa y potencia de la semilla, la entrega en el dar y recibir mediadas por la impronta de la expresión a través del arte, del juego, de los cuentos, a la altura de los niños... dieron los primero brotes que se plasmaron en un rompecabezas con partes que cobran sentido en el proceso de construir la identidad de este barrio y su gente.

*“A mi parecer la salud mental en el contexto actual lo es todo y más porque después de mucho pujan para que se toque el tema, va tomando la importancia y en cuanto al objetivo es indudable que en este contexto ayudarles a los niños y a las niñas en darse un respiro mientras se divierte y piensa, al igual que a los padres, es sumamente importante y necesario”*

(Estudiante)

### **3. Diálogos intergeneracionales e interculturales.**

Armonizar los ritmos y las urgencias vitales de cada persona (adultos, jóvenes y niños) en un concierto de voces, sonando en un espacio y tiempo poco habitual o inexplorado desde la academia, como lo es el tiempo libre y el espacio comunitario, fue posible (además de los soportes institucionales y organizativos de la comunidad) por la apertura de los estudiantes y referentes comunitarios a la sintonía... desde una propuesta de comunicación horizontal, con liderazgos



## **María Julia Garcete Yegros**

Paraguay, 1972. Lic. Trabajo Social, con énfasis en educación popular y trabajo comunitario. Instructora de Cultura Psicofísica de la Gran Fraternidad Universal Fundación “Dr. Serge Raynaud de la Ferriere”, Especialista en Políticas Públicas de Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (OEI/FLACSO). Especialista en Educación de la Primera Infancia (FLACSO/OEI) Docente universitaria en carreras de Trabajo Social y Profesorado del Nivel Inicial. Integrante fundadora de Amamanta Paraguay, que labora por la lactancia materna. Miembro de la Organización Mundial para la Educación Pre Escolar OMEP. Impulsora del juego libre, creativo e imaginativo. Practicante de masaje Shantala para bebés y colaboradora en experiencias de intercambio sentipensante como: Espacio Alto Parlantes, Mesa Vivir la Tierra, Interculturalidad e Infancias, Diálogos sobre Educación.

En el ámbito de las políticas públicas de primera infancia, trabaja en el Ministerio de la Niñez y la Adolescencia. Coordinó durante 10 años la Comisión Nacional de Primera Infancia y actualmente es miembro del Equipo Nacional de Primera Infancia. Colabora con instancias regionales a través del grupo de trabajo del IIN. juliagarcete72@gmail.com

compartidos desde la diversidad de la tarea, con flexibilidad, desde la escucha y la solidaridad, permitió establecer diálogos intergeneracionales que con ejemplos concretos en la acción resonaron en sorpresas para niños y niñas.

El hacer fue el pentagrama que acogió las notas de esta canción, fluyendo desde los adultos implicados, con recursos, técnicas, abordajes, llamadas, llegadas... los gestos, las posturas, las imágenes, las miradas, los asombros, las caminatas, el trabajo familia por familia constituyó el diálogo intercultural. El desafío propuesto fue la salud mental, desde el arte y el arraigo, desde un sentido de identidad de un barrio antiguo, atravesado por la cuarentena y en el transitar de su reasentamiento y renovación de su estructura.

#### 4. Elementos identitarios.

En cuanto a los resultados alcanzados se tienen: el fortalecimiento de la identidad y el arraigo territorial mediante actividades que permitieron a los niños, niñas y adolescentes demostrar sus habilidades, creatividad y la expresión de emociones y sentimientos. Que se constituyen en factores protectores de la salud mental. Las técnicas como la expresión plástica, la escritura diversos tipos de textos y las actividades lúdicas permitieron la participación protagónica de los niños y niñas, así como expresar los sentimientos perturbadores y emociones que generaron en ellos el aislamiento. Canalizando positivamente la ansiedad, el estrés y la tristeza de extrañar la escuela, los amigos y compañeros.



Al potenciar las habilidades y estimular la creatividad de los niños/as a través de la expresión plástica, se obtuvieron numerosas imágenes que dejan ver la riqueza del mundo interior de los mismos y como construyen su identidad con su barrio, su familia y amigos. Un hallazgo interesante fue la diversidad en la tipología de textos recabados: redacción de cuentos, poemas, acrósticos, tarjetas, afiches y dibujos de los niños, niñas y adolescentes. Esto demuestra la calidad de la expresión escrita cuando se hay el estímulo y se facilita las condiciones para la libertad de la expresión de sus emociones y sentimientos.

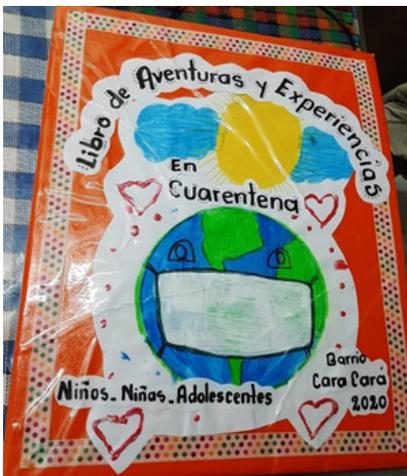
Otra experiencia significativa constituyó la interacción con los mismos sobre las medidas de Bioseguridad como el lavado

de manos, distanciamiento físico y la entrega a los niños, niñas y adolescentes de mascarillas de tela para su cuidado y seguridad.

Lo que no se llegó a desarrollar fue la línea de guías audio visuales por whatsapps, pues la limitación en la disponibilidad de conectividad en el barrio y el costo de los paquetes de datos fue un obstáculo insalvable en el corto plazo.

Como resultados no esperados se pueden señalar: la donación de libros para la creación de una biblioteca en el Barrio, dejando instalada en el mismo un espacio que beneficiará a los niños, niñas y adolescentes, así como la entrega de sus propias producciones en formato de materiales de lecturas elaborados de manera artesanal.

La sinergia generada con el Instituto Nacional de Educación Superior (INAES) en donde se forman las Educadoras de Nivel Inicial, a partir del contacto entre docentes, canalizó la producción y donación de numerosos juguetes didácticos preparados por las estudiantes del profesorado de inicial que sumaron a las entregas de donaciones para niños y niñas.



## 7. Reflexiones para seguir sentipensando y realizando

Se puede decir que el proyecto constituyó una experiencia de aprendizaje para los actores involucrados en su diseño, rediseño, implementación y evaluación (estudiantes, docentes, egresado, referentes de la comunidad). Rescatar que como experiencia de

abordaje en comunidad y desde la perspectiva de los niños y niñas deja varios senderos abiertos que invitan a seguir transitando juntos en una espiral ascendente de vivencias desde las cuales se puedan seguir generando elementos que sumen a la identidad de las personas que habitan el barrio y la del barrio en sí como comunidad que se construye y se hace desde la convivencia y con proyectos colectivos.

“La salud mental es una deuda pendiente para el mundo en general, pero ¿Quién puede contra un gigante inhumano? No existe mejor trabajo que poder contribuir para demostrar que otro mundo es posible, y este proyecto lo hizo, sacando de contexto a quienes viven el peor de los contextos” (Estudiante)

La mirada de los niños y niñas, sus relatos, dibujos y expresiones nos transmiten mensajes sobre ellos mismos, sus vivencias, el entorno, sus emociones, cómo se afectaron y como imaginan la superación de la crisis que instaló la pandemia. El hecho de habilitar la posibilidad y gestionarla como inquietud de los adultos de su entorno es una señal de esperanza en una sociedad marcada por el adulto centrismo y en la que en general la situación de los niños y niñas es abordada tangencialmente vinculada la mayoría de las veces con festividades puntuales, desde perspectivas de “divertir” y ocupar un tiempo, sin mayor interpelación sobre cómo ellos ven u opinan sobre las situaciones que ocurren en su entorno.

“Que la salud mental en los niños y las niñas en este contexto como el que vivimos en el presente debe ser atendida en primer lugar, ya que son ellos los que sufren mucho más todas las cargas o situaciones vividas entre los adultos.”(Estudiante)

*“...es vital que la niñez que vive en dicho barrio haya podido iniciar este proceso que seguramente para sostenerse en el tiempo necesite de trabajo constante.”*

(Estudiante)

Vincular la academia en los espacios comunitarios desde un enfoque territorial y como continuidad de proyectos, no sólo de extensión, sino también de investigación y el desarrollo de los abordajes profesionales, es una de las líneas que invitan a seguir desde esta experiencia, como un desafío tanto para la docencia como para la institución, mantener abierta la interacción y la búsqueda de la inserción en forma más sistemática y continua a través de programas integrales territoriales. Esta apertura da mucho sentido al intercambio horizontal no solo desde la estructura, sino también en la construcción de diferentes formas de fluir los aprendizajes y la comunicación.

Que los estudiantes participen de los diálogos intergeneracionales e interculturales caminando junto al pueblo en movimiento y en su territorio, es lo que puede convertir la experiencia en esto que Zibechi llama “la luz al final del túnel” (Zibechi, 2020).

### **Bibliografía**

- Bronfenbrenner, U. (1976). The ecology of human development: history and perspectives. *Psychologia*, 19(5), 537-549.
- Castiglioni, A. (2020). Humanizar desde la inmediatez de los cuerpos. *Boletín IINfancia* N° 10, p. 78.
- De Sousa Santos, B. (2020). Entrevista, *Ethic*. <https://ethic.es/entrevistas/boaventura-de-sousa-santos-coronavirus/> consultado: 25 noviembre 2020.
- Zibechi, R. (2 de mayo de 2020). Radio CUT. Recuperado el 6 de junio de 2020, de Radio CUT: <https://ar.radiocut.fm/audiocut/pueblos-son-luz-en-final-del-tunel/>



# **Pie equino varo: la discapacidad congénita curable más común es una de las principales causas de discapacidad física en América Latina y fuera de ella**

**por Daphne de Souza Lima Sorensen**

Hay más niños y niñas viviendo con discapacidad ahora que en ningún otro momento de la historia, incluidos 8 millones de niños y niñas menores de 15 años en América Latina y el Caribe (ALC).<sup>1, 2</sup> Aunque muchos más sobreviven a muertes evitables en comparación con hace tres décadas, millones de niños no prosperan porque carecen de acceso a servicios médicos y de apoyo esenciales que podrían cambiar sus vidas. Muchos gobiernos aún no han dado prioridad a los servicios de rehabilitación que permiten a las personas alcanzar su máximo nivel de funcionamiento y calidad de vida, a pesar de ser una disposición fundamental de los derechos del niño y ser esenciales e integrales. Los niños y niñas con defectos congénitos de nacimiento constituyen una parte importante de la creciente población que vive con alguna discapacidad. Sus derechos son vulnerados de manera habitual por la omisión y la complacencia sistémica, y como suele ocurrir, son marginados y excluidos de la realización de los mismos derechos de los que gozan otros niños y niñas, incluido el derecho a la educación, el derecho al juego y el derecho a ser protegidos contra todo daño.

El pie equino varo, también conocido como pie zambo o pie bot (o *talipes equinovarus*) es una de las anomalías congénitas

más frecuentes, que causa que uno o ambos pies estén torcidos hacia adentro y hacia arriba. A nivel mundial, una de cada 560 a 800 personas nace con esta afección.<sup>3, 4</sup> Con el tratamiento adecuado, más del 95 % podrá corregirla por completo y lograr la movilidad durante toda la vida. Sin embargo, el 85 % de los recién nacidos con esta afección en países con niveles de renta media-baja (PRMB) no recibe atención, lo que conduce a una discapacidad grave, y por lo demás, totalmente evitable.<sup>1, 5</sup> *Todos los años, 144.000 niños que nacen con pie equino varo en los PRMB, incluidos al menos 10.000 en América Latina y el Caribe, no reciben ningún tipo de tratamiento,* a pesar que existe una innovación médica que hace posible tratar la afección de forma económica y sin cirugía en cualquier parte del mundo. Hasta la década pasada, la mayoría no recibía tratamiento debido a la complejidad de la cirugía y al acceso limitado a servicios seguros en los PRMB.

El pie equino varo (PEVA) afecta hasta 8 millones de personas en todo el mundo, quienes se estima que viven con su discapacidad porque nunca recibieron la atención adecuada.<sup>1, 5</sup> Todos los años, el pie equino varo incapacita a casi tantos niños como lo hacía la poliomielitis antes de las campañas de erradicación.<sup>20, 21</sup> Se estima que más de 150.000 niños y niñas (de 15 años o menos) en ALC que viven con pie equino varo no tratado podrían aún ahora beneficiarse con el tratamiento.<sup>16</sup> *Dar prioridad a la identificación temprana y el tratamiento de esta afección fortalece las vías para abordar otras discapacidades infantiles que pueden sacar provecho de la rehabilitación física.*

Cuando el estándar ortopédico para el tratamiento del pie equino varo cambió en 2005, se hizo posible abordar el problema de forma sistémica para los niños afectados por PEVA. Conocida como el Método Ponseti, esta solución económica y no quirúrgica puede tratar eficazmente el 95 % de los casos de pie equino varo. Sin este tratamiento, los niños sufren la discapacidad durante toda la vida, con consecuencias

sanitarias, sociales y económicas, desde la movilidad deficiente y el dolor físico hasta el abandono, la discriminación y la exclusión de la educación, el empleo y las oportunidades sociales.

**Los niños nacidos con pie equino varo —y todos los niños con discapacidades— tienen un derecho humano fundamental a la atención médica.**

Los niños discapacitados sufren de manera desproporcionada en muchos aspectos de la vida. Padecen tasas más altas de mala salud, pobreza, hambre, abandono, violencia y abuso físico y sexual.<sup>6, 7, 9</sup> En comparación con sus pares, es menos probable que asistan a la escuela y carecen de acceso a tratamientos de rehabilitación transformadores y tecnologías de asistencia, entre las que se cuentan los aparatos ortopédicos, las sillas de ruedas y los audífonos, que podrían ayudarlos a participar plenamente en la escuela y sus comunidades.<sup>5, 7, 9, 10, 11</sup> En ALC, siete de cada diez de estos niños no asisten a la escuela, y al menos 50.000 viven en instituciones.<sup>16</sup>

*A pesar de décadas de defensa y discursos de alto nivel sobre el desarrollo inclusivo, las personas con discapacidades — en particular las niñas y las mujeres— continúan quedando rezagadas en las agendas mundiales y nacionales de salud y desarrollo.*<sup>6</sup> Registran tasas de pobreza desproporcionadas; a menudo carecen de acceso a la educación, servicios de salud y al mercado laboral; con frecuencia son excluidas de la participación cívica y política. A menudo sufren discriminación y estigma, entornos físicos y en línea inaccesibles, falta de autonomía para la toma de decisiones en cuestiones de salud y legales, y poco acceso a las tecnologías asistenciales.<sup>6, 7, 8</sup>

*La realidad es que los niños, niñas y adolescentes con discapacidades visibles y malformaciones congénitas como el pie zambo a menudo resultan invisibles y durante gran parte de*

*sus vidas son excluidos de la sociedad.* Sus padres, cuidadores y hermanos también sufren aislamiento y estigma. Según UNICEF, es más probable que las personas con discapacidades moderadas o retrasos en el desarrollo sean identificadas recién en la escuela, lo que es demasiado tarde para que muchos de ellos se beneficien del apoyo psicosocial.<sup>17</sup>

**Todas las personas interesadas en la vida de un niño, niña o adolescente tienen un papel que desempeñar para garantizar su bienestar.**

Durante más de medio siglo, las convenciones internacionales de derechos humanos han reconocido el imperativo moral de salvaguardar los intereses de los niños, niñas y de todas las personas que viven con discapacidades. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el tratado de derechos humanos con más ratificaciones de la historia, protege y afirma los derechos de niños y niñas con discapacidades a acceder a atención médica que permita la más alta calidad de vida y funcionamiento que se puedan alcanzar.<sup>12</sup> El artículo 23 pide a los Estados partes que salvaguarden el derecho a «disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad».<sup>12</sup>

Sin embargo, los Estados de ALC han avanzado poco en la ejecución de acciones sostenidas o mejoras sistémicas para garantizar que estos niños y niñas adquieran visibilidad y para: 1) salvaguardar su bienestar y una vida fuera de peligro, del riesgo de violencia, abuso sexual y físico, institucionalización, analfabetismo y otros factores de riesgo graves, y 2) darse cuenta de su potencial en la sociedad para que puedan participar en sus instituciones como la escuela y el empleo.

El virus del Zika atrajo cierto nivel de atención y coordinación en la integración de servicios de asistencia y protección social

para niños con discapacidades en la región. En respuesta al número cada vez mayor de víctimas en ALC, UNICEF recomendó que los niños, niñas y adolescentes con malformaciones congénitas (relacionadas o no con el Zika) se beneficiaran de un conjunto de medidas multisectoriales para garantizar «la evaluación permanente del desarrollo del niño, la vigilancia de los padres o cuidadores y el acceso a los servicios de salud a nivel municipal».<sup>17</sup> Si bien existe un reconocimiento generalizado y creciente de la obligación de satisfacer estas necesidades en todos los PRMB, el pie equino varo ha quedado ausente en forma explícita, incluso de los programas, políticas y campañas relacionados con la discapacidad. Y el COVID ha empeorado la situación.<sup>27</sup>

El COVID ha tenido un enorme costo para la salud materna y neonatal y pone en peligro décadas de progreso.<sup>15</sup> *El aumento de las tasas de mortinatalidad y mortalidad materna refleja la disminución de los servicios obstétricos durante la pandemia. El menor número de nacimientos en los principales centros de salud significa que se han detectado menos anomalías congénitas y se han remitido menos de ellas a la atención temprana durante los últimos 17 meses. El pie equino varo es una de ellas.* De los padres que son remitidos en tiempo y forma, muchos enfrentan largas esperas y retrasos en la atención de pacientes. Según la información obtenida de datos provistos por los aliados de *MiracleFeet* y de presenciar el colapso de los sistemas de salud en todas partes de las Américas, miles de niños que viven con pie equino varo han visto interrumpido su tratamiento. *En algunos casos, el pie equino varo se percibe como una prioridad menor, a pesar de la urgencia de iniciar la atención antes de que el niño o niña comience a caminar sobre la deformidad.*

## **Democratizar y transversalizar el acceso al tratamiento.**

Los niños, niñas y adolescentes que viven con todo tipo de discapacidades tienen derecho a los servicios de rehabilitación y tecnologías asistenciales que les permitan participar en la vida: ir a la escuela, trabajar y tener voz en la sociedad.<sup>13</sup> Así lo ha reconocido durante décadas el derecho internacional. Sin embargo, sólo el 10% tiene acceso a las tecnologías asistenciales que necesitan.<sup>14</sup> Muchas organizaciones de derechos del niño hablan de garantizar que los niños con discapacidades se visibilicen, pero la realidad es que la transversalización de los servicios médicos integrales y la inclusión social para los niños y sus familias no está ocurriendo a escala. Existen ejemplos, pero a menudo son pequeños y no se incorporan en los planes de acción nacionales.<sup>22, 27</sup>

*Con coordinación entre los ministerios y los organismos estatales para integrar este tratamiento sencillo en los sistemas de salud, se puede lograr un modelo para otros programas.*

El acceso universal al tratamiento para el pie equino varo debe ser algo más que un servicio de salud esencial para el recién nacido: es un derecho. En países con ingresos altos, prácticamente todos los bebés comienzan la terapia en las semanas posteriores al nacimiento.

En ALC, la detección y remisión universales de anomalías congénitas al nacer y la prestación integrada de servicios de rehabilitación en entornos de atención primaria de la salud significarían que, dentro de una década, más de 150.000 niños podrían caminar libres de la discapacidad del pie equino varo. Pero son muchas las barreras estructurales que impiden que los padres, madres o cuidadores accedan a estas soluciones. El tratamiento del pie equino varo requiere tiempo, un compromiso de entre tres y cuatro años de parte de los padres, madres, cuidadores y familias que necesitan apoyo para completar el protocolo. Para que los niños y niñas con discapacidades tengan acceso a una atención sanitaria

que mejore el funcionamiento y optimice la calidad de vida, debemos garantizar que padres y madres puedan acceder a esos servicios.

Por ejemplo, el tratamiento del pie equino varo suele estar disponible sólo en ciertos días y en centros de salud terciarios. Sería mucho más fácil para las personas cuidadoras, y costar menos a una familia en ingresos perdidos y gastos de viaje, si estos servicios se ofrecieran en centros de atención sanitaria primaria. En la mayoría de los entornos donde se ofrecen vacunas y servicios para recién nacidos y niños, debería ser posible que un niño o niña acceda a un yeso, una silla de ruedas o unas muletas.

## **Daphne de Souza Lima Sorensen**

Daphne de Souza Lima Sorensen es presidente de MiracleFeet y supervisa los programas a nivel mundial y el personal de la organización. MiracleFeet amplía el acceso al tratamiento no quirúrgico para el pie equino varo, un defecto congénito muy común y una causa tratable de discapacidad que afecta a millones de personas en todo el mundo. Daphne tiene 20 años de experiencia en desarrollo internacional, justicia social y derechos humanos e infantiles, liderando equipos en América Latina y África. Anteriormente, dirigió programas en la Fundación Lumos, Save the Children y CARE, y ha vivido y trabajado en Bolivia, Mozambique, Panamá, Uganda y Angola. Nacida en Brasil, Daphne creció en Venezuela, Reino Unido y Estados Unidos y habla inglés, portugués y español con fluidez. Obtuvo su maestría en Liderazgo por la Universidad Duquesne y su licenciatura en Estudios Internacionales y Desarrollo y Economía por la Universidad Americana.



## La experiencia de Paraguay: la Fundación Solidaridad

Hace menos de una década, alrededor del 85 % de los niños y niñas nacidos con pie equino varo en Paraguay, como en la mayoría de los PRMB, carecía de acceso equitativo al tratamiento, sobre todo fuera de la capital, Asunción, y la zona de Coronel Oviedo.<sup>25</sup> La situación se pasó por alto durante generaciones, oculta porque tantas personas con deformidades visibles viven en las sombras del estigma y fuera de la vista. En 2010, aproximadamente 2.500 niños, niñas y adolescentes vivían con esta grave discapacidad en Paraguay.<sup>1,2</sup> Muy pocos de ellos asistían a la escuela, debido al estigma y la movilidad física muy limitada.

En palabras de la Dra. Liza Valdez, cirujana ortopédica pediátrica de la Fundación Solidaridad, «El pie equino varo tiene efectos sociales negativos para los niños y niñas. En la escuela, si llegan a asistir a ella, son estigmatizados». La Dra. Valdez ha ayudado a docenas de niños y niñas mayores, incluidos adolescentes, a adquirir la capacidad de caminar, usar zapatos e ir a la escuela. Una vez que el método no quirúrgico Ponseti obtuvo el respaldo mundial como tratamiento óptimo de primera línea, el pie equino varo se volvió más fácil de tratar, lo que impulsó un esfuerzo concertado entre unos pocos médicos para capacitar a otros cirujanos ortopédicos en Paraguay en esa «nueva» técnica más eficaz (que se inventó en la década de 1960).<sup>23</sup>

Muchos cirujanos ortopédicos que recibían casos de pacientes derivados con pie equino varo todavía lo trataban de forma quirúrgica, por lo que un pequeño grupo de médicos invitó a expertos médicos al país para recibir asesoramiento sobre el nuevo enfoque para controlar la afección. Estos esfuerzos iniciales se centraron principalmente en la recapacitación de los médicos, que fue un primer paso esencial, pero no suficiente. La capacitación de los trabajadores de la salud sentó las bases, pero no abordó las necesidades básicas para garantizar el éxito del proceso para los niños y niñas y sus familias.<sup>25</sup>

Lo que *MiracleFeet* y la Fundación Solidaridad están apoyando ahora a nivel nacional es un enfoque múltiple que incluye: Mayor concientización y divulgación entre parteras, maestros de escuela, líderes comunitarios y otras partes interesadas clave; sensibilización entre otros trabajadores de la salud; protocolos e instrumentos nacionales para la detección y derivación de manera constante; educación y apoyo práctico para promover la adhesión de las familias a un protocolo de tratamiento prolongado.

Hoy, Paraguay ha invertido las estadísticas para los niños y niñas nacidos con pie equino varo en todo el país. Más del 82 % de los recién nacidos<sup>19</sup> fueron identificados y tratados antes de su primer cumpleaños en el último año, el momento ideal para lograr los mejores resultados para el niño. Varios factores promueven este éxito singular:

### **1. Un defensor nacional.**

Como resultado de los primeros esfuerzos coordinados de los médicos en Paraguay, entre 2007 y 2011, algunos adoptaron el Método Ponseti. Sin embargo, la difusión de la técnica en todo el país no ocurría: el conocimiento de cómo tratar el pie equino varo de forma no quirúrgica y una red y un protocolo de derivación que vinculara a las familias de recién nacidos con un proveedor o centro de salud específico.<sup>25</sup> Faltaba algo fundamental: un defensor dentro del sistema de salud. Ese fue el papel que asumió la Dra. Liza Valdez, cirujana ortopédica pediátrica y traumatóloga de la Fundación Solidaridad, una ONG local dedicada a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidades, mediante soluciones médicas y sociales integradas e integrales.

La Dra. Valdez coordina el programa de pie equino varo en Paraguay y comparte las cualidades esenciales comunes en otros defensores cuyo éxito se destaca entre nuestras alianzas mundiales para diseminar esta intervención. Goza de gran respeto entre sus pares y se dedica a su trabajo con

humildad, pasión y paciencia en el proceso de generar un cambio sistémico, según las entrevistas con sus colegas. Es una mentora accesible para los estudiantes, una clínica de corazón y una persona que reconoce el valor de abogar por el cambio a nivel gubernamental.

A menudo, estos «paladines» no fueron contratados para hacer lo que hacen. Surgen a la vanguardia de un movimiento como el del pie equino varo porque tienen la formación, la visión y el deseo de colaborar con otros para generar un cambio en sistemas complejos. Sin este liderazgo, una intervención del programa puede carecer de compromiso, unidad o longevidad.

## **2. Visibilidad nacional en el marco del Programa Nacional para la Prevención de Defectos Congénitos.**

Al situar el programa para coordinar la atención de niños y niñas en hospitales públicos, donde nace la mayoría de los bebés, los primeros defensores de este trabajo se afianzaron en sus esfuerzos para coordinar la detección de discapacidades congénitas por parte del Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. Significó que se registraban los nacimientos con pie equino varo a nivel nacional, se medía la prevalencia nacional y se codificaban las redes de derivación, promoción y educación.

El Programa Nacional para la Prevención de Defectos Congénitos permitió intercambiar datos sobre la detección del pie equino varo y organizar talleres para capacitar a enfermeros/as y otros trabajadores de la salud en la identificación de la afección en recién nacidos, idealmente al nacer, pero también en la atención de seguimiento de recién nacidos. También, para apoyar a ciertas familias que requieren subsidios de transporte para reducir las tasas de abandono relacionadas con las dificultades de traslado.<sup>26</sup> Este programa no es extenso, ni cuenta con recursos demasiado abundantes —tiene un único funcionario— pero estar ubicado como parte del Ministerio de Salud lo convirtió en agente convocante.

La Fundación Solidaridad colabora en forma estrecha con la directora del Programa Nacional para la Prevención de Defectos Congénitos, la Dra. Marta Ascurra. Una de las actividades que organizaron juntos fue un curso sobre detección temprana, en el que participaron más de 100 profesionales de la salud de todo el país. Los cursos como ese se reconocen como una de las claves del éxito, por el conocimiento técnico adquirido y porque presentan *entre sí* a los profesionales que tienen más probabilidades de encontrarse con niños que necesitan apoyo.

La Dra. Valdez reconoció que, «El programa es pequeño, y todos los médicos que formamos parte de él permanecemos en contacto y compartimos información a través de *WhatsApp*. Tenemos médicos de todo el país... Existe una comunicación buena y extendida entre los profesionales de la salud. La gente está en contacto y busca información cuando la necesita.»

Tales intercambios profesionales simplifican la burocracia de una base de datos o sistema de derivaciones. La capacitación del Ministerio de Salud ayudó a forjar las relaciones que conectan a las familias con el apoyo que sus hijos necesitan. La existencia del Programa Nacional a nivel ministerial lo convierte en convocante de los expertos pediátricos del país, quienes, a su vez, se organizaron con rapidez para actuar con prontitud en beneficio de los recién nacidos y de los niños y niñas que atienden que necesitan atención especializada.

### **3. Coordinación informal entre redes profesionales.**

Lo que realmente está impulsando el cambio sistémico relativamente rápido en Paraguay para llegar a la mayoría de los recién nacidos con pie equino varo es esta estrecha red de cirujanos y pediatras que se comunican y se asesoran mutuamente sobre los pacientes. Se aconsejan unos a otros y actúan de manera oportuna para todos los niños nacidos con pie equino varo o una anomalía congénita detectada al nacer.

La Dra. Valdez considera que una de las principales razones del éxito de la experiencia paraguaya es que la red de médicos

está comprometida y dispuesta a intervenir de inmediato para ayudar: «En cuanto nace un niño o niña con pie equino varo , los médicos se ponen en comunicación y deciden quién está mejor ubicado para iniciar el tratamiento. Para cuando el recién nacido deja la sala de maternidad, los padres han recibido información sobre el tratamiento y se les ha dicho cuándo y dónde ir y a qué médico acudir.»

En el marco del Programa Nacional para la Prevención de Defectos Congénitos, la Dra. Valdez dice que los médicos asociados que son miembros de dos redes —la Sociedad Paraguaya de Ortopedia y Traumatología, y la Sociedad Paraguaya de Pediatría— ya han colaborado de manera informal durante varios años después de las presentaciones hechas a través del Programa.

#### **4. Abordar los obstáculos estructurales al acceso y seguimiento de la atención médica compleja.**

Tener que faltar al trabajo, los costos de transporte y las necesidades de otros niños y familiares pueden comprometer la capacidad de los padres para cumplir con la larga serie de visitas requeridas para que los pacientes con pie equino varo se mantengan encaminados a la corrección plena. La Fundación Solidaridad lo sabe, y es parte de su cometido promover prácticas centradas en el usuario en la prestación de servicios.

«Cuando vemos a un paciente que ha tenido que viajar durante muchas horas para llegar al hospital, lo priorizamos. Cuando llegan son atendidos primero, para que puedan terminar y volver a casa. Sabemos que estas familias tienen que tomar autobuses de vuelta a casa, y que esos autobuses sólo salen a ciertas horas, así que intentamos adecuarnos a ellos.»

La fundación utiliza las redes sociales y la radio para llegar a las familias y crear conciencia. El programa ha abierto clínicas en

regiones remotas con mayor cobertura geográfica, por lo que las familias pasan menos tiempo viajando a las visitas médicas. También otorgan subsidios de transporte a las familias para que nadie tenga que elegir entre alimentarse o viajar. Una visita a la clínica que se pierde puede aumentar el riesgo de recaída del niño o niña y retrasar aún más a la familia, por lo que evitar esos obstáculos es crucial.<sup>24</sup>

**Conclusiones: es imperativo crear sistemas para abordar una discapacidad congénita común, lo que fortalece las vías de tratamiento para otras discapacidades.**

El pie equino varo no es una cuestión nicho que deba relegarse a ONG especializadas. Es un tema que debe importar a todos quienes defienden y promueven los derechos de los niños y niñas. El pie equino varo es el defecto congénito más común<sup>18</sup> y abordarlo puede tener un efecto transformador en la vida de estos niños y sus familias. Dar prioridad al pie zambo crearía un modelo para que los ministerios de salud construyeran un apoyo social y médico integrado para los niños con otras causas de discapacidad. Este enfoque integral implicaría: desarrollar protocolos de detección y derivación; capacitar y apoyar a los trabajadores de la salud; transferir el tratamiento a varios profesionales médicos calificados; proporcionar dispositivos médicos y tecnología asistencial; y garantizar el seguimiento durante y después del tratamiento.

Incluso cuando el COVID devasta a los países, podemos aferrarnos a la esperanza de que sí existen soluciones permanentes a algunos problemas. Sobre todo ahora, cuando las ONG, los gobiernos y los activistas se sienten abrumados por la devastación de los servicios sociales y de salud debido al COVID, debemos poner el foco en las causas pasadas por alto de la desigualdad sistémica, como el aumento de la discapacidad entre los jóvenes en ALC y en otras partes, y volver a comprometernos a luchar por los derechos de todos

los niños y niñas a llevar una vida saludable y perseguir sus sueños.

La Dra. Valdez, que ha tratado a innumerables niños y niñas a lo largo de los años, recuerda el sueño de una de ellas, una niña de 14 años con pie equino varo bilateral que sólo quería tener los pies «derechos» para poder llevar zapatos en su fiesta de quinceañera. Gracias a la Dra. Valdez, su sueño se hizo realidad. Encontrar este tratamiento, sobre todo después de tantos años, fue como un milagro para su familia. Es un milagro al alcance de al menos 175.000 personas todos los años. Y más que un milagro: esta atención que transforma la vida, es un derecho.

#### Referencias

[1] GBD 2017 Child and Adolescent Health Contributors. (2019). Diseases, Injuries, and Risk Factors in Child and Adolescent Health, 1990 to 2017: Findings from the Global Burden of Diseases, Injuries, and Risk Factors 2017 Study. [Conclusiones del estudio de 2017 sobre la carga mundial de enfermedades, lesiones y factores de riesgo] *JAMA Pediatrics*, 173(6), e190337. doi:10.1001/jamapediatrics.2019.0337

[2] UNICEF. Niños, niñas y adolescentes con discapacidad <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>

[3] Owen, R. M., Capper, B., & Lavy, C. (2018). Clubfoot treatment in 2015: a global perspective. [Tratamiento del pie equino varo en 2015: una perspectiva mundial] *BMJ Global Health*, 3(4). doi:10.1136/bmjgh-2018-000852

[4] Grimes, C. E., Holmer, H., Maraka, J., Ayana, B., Hansen, L., & Lavy C. (2016). Cost-effectiveness of clubfoot treatment in low-income and middle-income countries by the Ponseti method. [Relación costo rendimiento del tratamiento del pie equino varo por el método Ponseti en países de renta media y renta baja] *BMJ Global Health*, 1(1):e000023 doi: 10.1136/bmjgh-2015-000023

[5] Laaveg, S.J. & Ponseti, I. V. (1980). Long-term results of treatment of congenital club foot. [Resultados a largo plazo del tratamiento del pie equino varo congénito]

Journal of Bone and Joint Surgery. American Volume, enero; 62(1):23-31

[6] Kuper, H., & Heydt, P. (2019). The Missing Billion: Access to Health Services for 1 Billion People with Disabilities. [Los mil millones faltantes: acceso a los servicios sanitarios para mil millones de personas con discapacidades] Missing Billion.

[7] Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas. (2018). Disability and Development Report: Realizing the Sustainable Development Goals by, for and with Persons with Disabilities. [Informe sobre discapacidad y desarrollo: realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible para, por y con las personas con discapacidades] Recuperado de <https://social.un.org/publications/UN-Flagship-Report-Disability-Final.pdf>

[8] Organización Mundial de la Salud. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

[9] Aduгна, M. B., Nabbouh, F., Shehata, S., & Ghahari, S. (2020, 6 de enero). Barriers and Facilitators to Healthcare Access for Children with Disabilities in Low and Middle Income sub-Saharan African Countries: A Scoping Review. [Barreras y facilitadores del acceso a la atención sanitaria de niños, niñas y adolescentes con discapacidades en países de renta baja y media de África subsahariana. Examen de alcance] BMC Health Services Research, 20(1), 15. doi:10.1186/s12913-019-4822-6.

[10] AT Scale Global Partnership for Assistive Technology (febrero de 2019). Strategy Overview. [Contexto estratégico.] Recuperado de [https://static1.squarespace.com/static/5b3f6ff1710699a7ebb64495/t/5ca3cfd3fa0d60051a9a7703/1554239448526/ATscale\\_Strategy\\_Overview\\_February\\_2019.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5b3f6ff1710699a7ebb64495/t/5ca3cfd3fa0d60051a9a7703/1554239448526/ATscale_Strategy_Overview_February_2019.pdf)

[11] Bright, T., Wallace, S., & Kuper, H. (2018). A Systematic Review of Access to Rehabilitation for People with Disabilities in Low- and Middle-Income Countries. [Revisión sistemática del acceso a la rehabilitación de personas con discapacidades en países de renta media-baja] International Journal of Environmental Research and Public Health, 15(10), 2165. doi:10.3390/ijerph15102165

[12] UNICEF. (2007). Promoting the Rights of Children with Disabilities: Innocenti Digest N.º 13. [Promover los derechos de niños, niñas y adolescentes con discapacidades] UNICEF Centro de Investigaciones Innocenti.

[13] Learning, Acting and Building for Rehabilitation in Health Systems Consortium (ReLAB-HS). [Aprender, actuar y construir para la rehabilitación en el consorcio de sistemas de salud (ReLAB-HS)] (s/f). Recuperado de <https://www.relabhs.org/>

[14] AT Scale Global Partnership for Assistive Technology. (s/f). The Case for Investing in Assistive Technology: The dramatic economic, health, and social benefits of assisting a billion people to live fulfilling and dignified lives. [Los argumentos en pro de invertir en tecnología asistencial: los notables beneficios de asistir a mil millones de personas para que vivan vidas dignas y plenas] Recuperado de [https://static1.squarespace.com/static/5b3f6ff1710699a7ebb64495/t/5fbf5c44eaf37e3b64932e6c/1606376534765/Case\\_for\\_Investing\\_in\\_AT\\_a11y.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5b3f6ff1710699a7ebb64495/t/5fbf5c44eaf37e3b64932e6c/1606376534765/Case_for_Investing_in_AT_a11y.pdf)

[15] PNUD América Latina y el Caribe, Desafíos de la pandemia de COVID-19 en la salud de la mujer, de la niñez y de la adolescencia en América Latina y el Caribe. Arachu Castro, septiembre de 2020.

[16] UNICEF. Children and adolescents with disabilities in LAC <https://www.unicef.org/lac/en/children-and-adolescents-disabilities>

[17] UNICEF. Notas de orientación programática sobre niños, niñas y adolescentes con discapacidad 2018-2021. Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/informes/notas-de-orientacion-programatica-sobre-ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad-2018>

[18] Mai, C. T., Isenburg, J. L., Canfield, M. A., Meyer, R. E., Correa, A., Alverson, C. J., . . . Kirby, R. S. (2019). National population-based estimates for major birth defects, 2010-2014. [Estimaciones nacionales de deformidades de nacimiento importantes, sobre la base de la población, 2010-2014] *Birth Defects Research*, 111(18). doi:doi.org/10.1002/bdr2.1589

[19] 139 recién nacidos se inscribieron para tratar el pie equino varo en cinco clínicas de Paraguay, entre marzo de 2020 y marzo de 2021. En el mismo lapso, se registraron unos 170 casos nuevos de pie equino varo, según estimaciones de población y nacimientos.

[20] Tebbens, Radboud J. Duintjer, Mark A. Pallansch, Stephen L. Cochi, Steven G.F. Wassilak, Jennifer Linkins, Roland W. Sutter, R. Bruce Aylward, Kimberly M. Thompson (2011) – Economic analysis of the global polio eradication initiative.

[Análisis económico de la iniciativa de erradicación mundial de la poliomielitis] En *Vaccine* 29 (2011) 334–343.

[21] Ochsmann, Sophie. Estimación del número total de casos de poliomielitis parálitica basada en Tebbens et al. (2011). *Our World in Data* (Nuestro Mundo en Datos), consultado el 4/5/2021: <https://ourworldindata.org/estimating-total-global-paralytic-polio-cases>

[22] <https://www.humanium.org/en/children-with-disabilities/>

[23] History of clubfoot management. Global Clubfoot Initiative. [Historia del manejo del pie equino varo. Iniciativa mundial del pie equino varo] <https://globalclubfoot.com/clubfoot/history-of-clubfoot-management/>

[24] Fortis-Olmedo IO, Ortiz-De Montellano-Gallaga MJ, Altamirano-Duarte E, Martínez-Enríquez MJ, Ardón-Dubón JJ. Apego al método de Ponseti por parte de los familiares como determinante en el éxito del tratamiento del pie equinovaro. *Acta Ortop Mex.* 2020 ene-feb;34(1):43-46. español. PMID: 33230999.

[25] Formative program report on clubfoot treatment in Paraguay by founding members of Global Clubfoot Initiative, 2008 [Informe sobre el programa de formación en el tratamiento del pie equino varo en Paraguay por miembros fundadores de la Iniciativa mundial del pie equino varo]

[26] MiracleFeet y la Fundación Solidaridad informan sobre el progreso del programa en Paraguay, 2018.

[27] Sakellariou, D., Malfitano, A.P.S. & Rotarou, E.S. Disability inclusiveness of government responses to COVID-19 in South America: a framework analysis study [Inclusión de la discapacidad en las respuestas gubernamentales al COVID-19 en América del Sur: un estudio de análisis marco] *Int J Equity Health* 19, 131 (2020). <https://doi.org/10.1186/s12939-020-01244-x>



## Globalización, Derechos y Educación

por Mag. Oruam Barboza

### I - ¿Qué ha cambiado la pandemia?

En el mundo la estructura sigue siendo el capitalismo en todas las dimensiones. Lo que sí se produjo fue algunas profundizaciones de situaciones anteriores, como ser el teletrabajo, aunque no tan profundamente como podría pensarse, además que ya venía implementándose; aparece sí más intensamente la educación a distancia. Pero la educación a distancia para los niveles terciarios (desde licenciaturas en adelante) existía desde hace tiempo; en lo que no se había pensado era en una educación a distancia para el nivel primario y secundario, en este nivel fue donde aparecieron las principales carencias estructurales, fundamentalmente la accesibilidad a los medios técnicos en forma generalizada, aquí se tuvo que apelar a la imaginación de los centros educativos y de los docentes muy especialmente.

La paralización de las formas vigentes al comienzo de la pandemia ha dejado al mundo en estado de shock, llevando necesariamente a la recesión y más pobreza (consecuentemente también, a más concentración de la riqueza), cuando pase la pandemia estaremos en muchos puntos detrás de la normalidad pre-pandemia, lo que significa



## **Mag. Oruam Barboza**

Profesor de Historia (Instituto de Profesores Artigas). Licenciado en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales - UDELAR). Magister en Ciencias Humanas, opción Filosofía y Sociedad (Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación – UDELAR)

Docente efectivo de Sociología y Sociología de la Educación en Formación Docente (1997-2018). Subdirector del Instituto de Profesores Artigas (1996-2006). Director Ejecutivo de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (2005-2010)

volver a remar con fuerza para llegar a los niveles previos ya malos de por sí y luego crecer.

Por lo dicho, el aumento de la pobreza, la pérdida de puestos de trabajo, sobre todo los menos calificados (los que más se asocian sin duda al aumento de pobreza) y el descenso de los salarios hace que el debate socioeducativo deba plantearse con mucha fuerza en clave de Derechos Humanos es decir más separado que antes de los principios utilitaristas y sí asociados a los principios de una ética solidaria, como veremos al final.

En cuanto al rol del estado parece volver cada vez más a los fundamentos iniciales de la modernidad: en lo político poner orden, obligar a las cuarentenas, imponer toques de queda, cerrar fronteras, controlar las reuniones, etc. (esto no quiere decir que no sean medidas adecuadas desde el punto de vista sanitario); en lo social, el Estado, hace claramente el rol de atenuador de la crisis, apaga incendios y evita derrumbes sociales que serían irreparables en todos los países (en nuestro país lo hace mucho más limitadamente que en otros); en lo económico hace salvatajes a las empresas cuando es necesario (lo que se hacía desde antes).

## II - ¿Y después de la pandemia?

¿Qué sucederá globalmente luego de la pandemia? Una idea tentativa para el futuro: la economía mundializada no quiere y no puede soportar más pandemias como ésta; me parece que se debe estar elaborando estrategias para actuar desde los grandes centros de poder político y económico (Zizek, Slavoj 2020; Noah Harari, Yuval 2014)<sup>1</sup>, actuar coordinada y rápidamente en el caso que esta situación pueda repetirse nuevamente. Por eso pienso, hipotetizo, que se puede estar gestando silenciosamente un nuevo orden supra nacional y que no se asentará en las Naciones Unidas, sino que funcionará paralelamente. Como antecedentes recordemos, por ejemplo, la ONG de Bill Gates que ya está actuando a ese nivel con temas de salud, o el foro de Davos planeando estrategias económicas globales y también su creación, la Coalición para las Innovaciones en Preparaciones para Epidemias con sede en Oslo; también pienso en el G7.

Un elemento que ha surgido con fuerza en lo social es la importancia de la tecnociencia (en este caso centradas en los laboratorios de biología, las farmacéuticas y las técnicas sanitarias de control social de la pandemia), todavía no podemos saber cómo permanecerán luego del retorno a la “normalidad” sobre todo cuando se insinúa muy seguido que esta pandemia no pasará fácilmente y continuará a través del tiempo y que muy probablemente vendrán otras nuevas. Quizás sea el comienzo de un proceso parecido a la llamada “medicalización” de la sociedad que estudiara Foucault en Europa durante el siglo XVIII y XIX y que fue una de las ramas más importantes para el desarrollo de nuevas tecnologías de control (en Uruguay el historiador más importante del siglo XX, José Pedro Barrán, lo estudió profunda y documentadamente para nuestra sociedad.) (1989, 1993)<sup>2</sup>.

1 Algunas ideas interesantes al respecto, aunque discutibles, se encuentran en Slavoj Zizek, *Pandemia. La covid-19 estremece al mundo*. Ed. Anagrama 2020, Barcelona. En un tono más irreverente están las ideas sobre el futuro en Yuval Noah Harari, *Sapiens. De animales a dioses*. Ed. Penguin 2014, Barcelona

2 José Pedro Barrán, *Historia de la sensibilidad en el Uruguay*, Ed. De la Banda Oriental 2

En cuanto a la educación, la pandemia ha incentivado las formas tecnológicas para el aprendizaje y también se ha producido algunas experiencias novedosas en las formas didácticas de la enseñanza; los contenidos no han cambiado ahora, ya venían cambiando con el nuevo orden económico, político y social de requerimientos de la economía mundializada, esto se ve claramente en las propuestas de reformas educativas desde los noventa.

De esta situación de pandemia surgen algunas grandes tareas para el futuro, primero, fortalecer la educación pública porque es la única que seguramente buscará los difíciles mecanismos para hacer una inclusión verdadera, igualitaria. Segundo, me parece que la función docente y la imagen del educador han sido fortalecidos en esta pandemia, y deberán serlo aún más, ellos han demostrado ser quienes lidian con los problemas diariamente y los solucionan de la mejor forma posible.

Si queremos prever algo para el futuro, se debe mejorar la formación en los usos de las tecnologías para la virtualidad (alumnos y docentes); se debe mejorar la conectividad de los hogares y de los propios centros, con el objetivo de universalizarla; se debe aumentar la cantidad de locales escolares para facilitar el distanciamiento físico y aumentar en consecuencia la cantidad de cargos docentes. Pero también se ha exagerado mucho la importancia de la educación virtual luego de la pandemia. Quiero afirmar con convicción que la presencialidad en la educación básica sigue siendo la forma adecuada de formar a los futuros/as ciudadanos/as. En condiciones de normalidad no es pensable que sea sustituida por los medios de educación a distancia. En tiempos normales la virtualidad es para complementar y en algunos casos.

Me parece que muchas de las temáticas que hay que discutir y avanzar, como el uso pedagógico de las tecnologías, nuevas formas de evaluar (estandarizas o formativas) y cómo

---

tomos 1989, Montevideo; *La medicalización de la sociedad* Ed. De la Banda Oriental 1993, Montevideo.

progresar en el sistema educativo (aprobar por años o ciclos) ya estaban instaladas antes de la pandemia. El único principio que debemos respetar como innegociable en ese debate es que cualquier cambio no debe afectar la calidad educativa y su mejora continua (expresada en buenos aprendizajes de todos los niveles socioeconómicos). Que esa calidad no se vea resentida con la tentación populista de eliminar evaluaciones al barrer y devaluar los contenidos educativos con la perspectiva del falso triunfalismo de mejorar los guarismos de retención y egreso de la educación básica. Además, lo que importa realmente es la formación de hombres y mujeres en tanto seres integrales capaces de participar de todos los asuntos de su comunidad; una nueva sociedad justa será con personas cultas y libres o no será. Por lo tanto, también se debe evitar la tentación economicista de centrarse en la formación de “recursos humanos” para la economía y pasar a segundo plano la formación del ciudadano pleno, último baluarte de la democracia.

### **III – ¿Y los contenidos de la educación?**

Pensando un poco más en profundidad la temática educativa, vemos que nuestros países venían de marcadas desigualdades educativas, sobre todo medidas como la distancia de los aprendizajes entre los niveles socioeconómicos superiores (5º. quintil) y los niveles socioeconómicos más desfavorecidos (1er. Quintil) (Pruebas PISA)<sup>3</sup>.

En Uruguay donde el sistema al principio se movió adecuadamente con los problemas de la pandemia, se ha tenido que recurrir a un nivel importante de clases no presenciales, a distancia y más recientemente semipresenciales (algunos días de asistencia en la semana) y actualmente proponiendo una normalización difícil de implementar. Esto con pocos estudios realizados se está revelando como un problema para

3 Para las pruebas PISA: [www.anep.edu.uy/search/node/Pruebas%20Pisa](http://www.anep.edu.uy/search/node/Pruebas%20Pisa)

los sectores más humildes que tienden a desvincularse de los procesos de aprendizaje a pesar del seguimiento que hacen los centros educativos (los docentes) de esos casos, incluso en un país como el nuestro que desde el plan Ceibal tiene un alto nivel de conectividad a internet y la tenencia por lo menos de una computadora por hogar, o algo muy cercano. También puede suceder que los niveles de aprendizaje hayan caído bastante más que el porcentaje de desafiliación al sistema.

Con esta situación ha aumentado la desigualdad educativa que siempre es subsidiaria de la desigualdad social. Como dije anteriormente, se ha hablado de un remedio para este momento: que este año no haya repetidores en primaria, algo que algunos países ya han instrumentado. Esto puede generar a mi juicio la validación de algo que ya se había insinuado varias veces en nuestro sistema: la tentación de eliminar algunas evaluaciones, no contabilizar faltas o que no haya repeticiones. Ingeniería institucional relativamente aceptable para épocas de pandemia, pero peligrosa en condiciones de normalidad; así, con esa falsa solución, se podrían mejorar los guarismos de continuidad educativa y de terminación de ciclos lo que mejoraría la imagen estadística del país y la autoimagen de los sectores más bajos que se verán con titulaciones antes impensables para una gran parte, pero los aprendizajes habrán empeorado; sería una situación muy peligrosa. Esperamos, por la tradición de nuestra educación inclusiva que no se alcancen estos extremos. La respuesta verdadera es aumentar la calidad de los aprendizajes, no ignorarlos, bajar la vara de exigencias por sí sola no soluciona la pobreza, la puede aumentar aún más, algo muy peligroso porque ella es la fuente de la gran mayoría de los problemas sociales, hoy algo que nadie puede discutir.

Por todo esto es que adquiere renovada fuerza el debate sobre la educación en el marco de los Derechos Humanos.

Voy a referirme a aspectos más generales sobre la educación, concebida como un Derecho Humano desde la Declaración

Universal de esos derechos en 1948 (art. 26)<sup>4</sup>, concepto cuya validez es más significativo ahora en los tiempos de pandemia. Voy a sostener dos ideas:

**Primera:** No es posible racionalmente asumir el acceso a la educación en forma aislada como indicador de logro de justicia social como se hace habitualmente, pues se habla de aumento de equidad mejorando los guarismos de ingreso y egreso. La vida de cada persona es un sistema de capacidades como dice A. Sen, que no puede basarse en un solo indicador como garante de una vida digna. Por lo tanto, la educación sola (como cualquier otro derecho), sin el marco social, económico, político y cultural que la signifique no es en sí misma un bien que pueda definirse como la causa de la realización en las personas en todas las dimensiones de lo humano. Es decir que ella sola, aislada, no garantiza la igualdad de derechos entre los seres humanos.

**Segunda:** Que, si asumimos los Derechos Humanos como un plexo de sentido donde que no pueden desvincularse unos derechos de los otro sin modificar ese sentido, entonces no es el derecho a cualquier educación la que se necesita, sino aquella que vaya en el sentido de apoyar el desarrollo y cumplimiento de los demás derechos. ¿Una educación que fomente la discriminación, por ejemplo, podemos considerarla como parte de esos derechos?

Ampliando, la primera idea se refiere sobre todo a la tendencia actual de pensar, por algunos, que la oportunidad de acceso a la educación básica garantiza la equidad social y el cumplimiento de todos los demás derechos, por lo que muchos gobiernos se eximen de cumplir con otros contenidos de la declaración de los derechos humanos (especialmente el art. 23: trabajo, salario, libertades). Tomaremos algunas de las ideas centrales desarrolladas por Amartya Sen (Sen, A., 1995b y 2000), como ser la idea de “agencia” en tanto red de

<sup>4</sup> Uno de los tantos lugares para leer la Declaración de los Derechos Humanos: [www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights](http://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights)

capacidades que tiene una persona para desarrollar planes de vida lo que a su vez implica, como parte de esa capacidad, poseer los medios para cumplirlos (económicos, políticos, sociales). La clave de esto es que las personas no solo puedan contar con los “derechos” sino con la plenitud de capacidades que permitan acceder al cumplimiento de esos derechos (Sen, A., ib.). La libertad, por ejemplo, no es solo una declaración formal, es lo que realmente pueden hacer los hombres y mujeres con sus vidas. Si alguien vive en una sociedad donde la libertad existe dentro de la declaración de principios de la Constitución, pero no tiene medios adecuados para realizar planes razonables de vida, como por ejemplo disfrutar de tiempos de ocio, acceder a la educación que desea o necesita, al trabajo digno, a la información fidedigna, a participar de los asuntos de su sociedad, etc., entonces no podemos aceptar que sea realmente libre.

*Dice Sen: “Los humanos somos profundamente diversos. Cada uno de nosotros es distinto a los demás, no sólo por las características externas, como el patrimonio heredado, o el medio ambiente natural y social en el que vivimos, sino también por nuestras características personales, por ejemplo la edad, el sexo, la propensión a la enfermedad, las condiciones físicas y mentales. La valoración de las demandas de igualdad tiene que ajustarse a la existencia omnipresente de esta diversidad humana” (Sen, Amartya, 1995a: 13)<sup>5</sup>*

Es especialmente interesante la diferencia que hace entre su concepción sobre la “*igualdad de capacidades*” y la incluida en la “*igualdad de oportunidades*”. Sobre la igualdad de oportunidades dijo Sen que “...se usa normalmente en la biografía de la política económica y social de forma más restringida. Se define en términos de igual disponibilidad de algunos **medios particulares**...” (Sen, Amartya, 1995a: 19)

En cambio, lograr la “*igualdad de agencia*”, es decir el acceso a todas las capacidades, es el verdadero objetivo del

5 Sen, Amartya (1995a): Nuevo examen de la desigualdad, Alianza, Madrid.

cumplimiento de los Derechos Humanos. Por ejemplo, la “igualdad de oportunidades” no garantiza ese cumplimiento, dada la desatención a la diversidad humana (desigual origen social, económico, ambiente, derechos civiles, políticos, etc.) Aquí me voy a permitir enfrentar uno de los mitos actuales: esas desigualdades no son corregibles desde la pedagogía y la didáctica.

Esta es la idea central en cuanto a discutir que el concepto de “igualdad de oportunidades de acceso a la educación básica” pueda por sí transformarse en un concepto de fondo en la fundamentación de un orden social equitativo (justo), sobre todo, como dice A. Sen, porque los ingresos y la riqueza no caen dentro del terreno cubierto por esa “igualdad de oportunidades de educación”. No es solo la oportunidad de acceso a la educación básica, como se pidió en Jomtien (2000)<sup>6</sup>, el fundamento único para una vida plena.

*En suma*, lo que he querido decir es que el derecho a la educación es parte de un sistema de derechos y como todos ellos no puede ser realizado por separado, pues pierde significación como tal. Por lo tanto, el verdadero cumplimiento de este derecho debe ser garantizado por el cumplimiento de otros derechos que lo hacen posible (salud, bienes materiales, identidad, etc.); sin los mismos, el derecho a la educación en tanto parte importante del desarrollo de la capacidad de disfrutar de la vida, participar de los asuntos de su sociedad y el desarrollo de la autoestima, no podrá cumplirse.

La educación debe pensarse en el marco del cumplimiento con los derechos humanos, solo en este marco adquiere sentido positivo la idea de la “igualdad de oportunidades”, sin ese marco esta idea se transforma en engañosa.

Pienso que esa es la gran problemática que deberá seguir discutiendo en el mundo pospandémico.

<sup>6</sup> Para leer la declaración: [www.filosofia.org/cod](http://www.filosofia.org/cod)

## Bibliografía

- Barrán, José Pedro (1989): Historia de la sensibilidad en el Uruguay, Ed. De la Banda Oriental 2 tomos, Montevideo;
- ----- (1993): La medicalización de la sociedad Ed. De la Banda Oriental
- Declaración de Jomtiem (2000): [www.filosofia.org/cod](http://www.filosofia.org/cod)
- Declaración de los Derechos Humanos (1948): [www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights](http://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights)
- Pruebas PISA: [www.anep.edu.uy/search/node/Pruebas%20Pisa](http://www.anep.edu.uy/search/node/Pruebas%20Pisa)
- Sen, Amartya (1995a): Nuevo examen de la desigualdad, Alianza, Madrid.
- ----- (1995b): ¿Igualdad de qué? En “Libertad, igualdad y derecho. Las Conferencias Tanner sobre filosofía moral”. Planeta Agostini, Barcelona.
- ----- (2000): Desarrollo y Libertad. Planeta, Buenos Aires.
- Yuval Noah Harari (2014): Sapiens. De animales a dioses. Ed. Penguin 2014, Barcelona
- Zizek, Slavoj: (2020): Pandemia. La covid-19 estremece al mundo. Ed. Anagrama, Barcelona



## **Construyendo culturas de paz desde la primera infancia**

**por Beatriz Elena Zapata Ospina**

Los niños y niñas deben, por fin, jugar en la sabana abierta ya sin la tortura de las punzadas del hambre o destrozados por la enfermedad o amenazados por el azote de la ignorancia, el contacto físico indebido y el abuso.

Nelson Mandela, Premio Nobel de la Paz

### **Paz, conflictos y violencias**

El concepto de paz tiene múltiples acepciones y significados, que lo constituyen en un concepto complejo que se aprende y comprende en la medida que se vive y se interactúa con otros, es decir, tiene carácter individual y colectivo, está determinado por las culturas, los contextos y los aspectos jurídicos, políticos, sociales y económicos, en momentos y espacios particulares. Por ello, aventurarse a hablar de paz es también un asunto complejo que implica una dificultad teórica, pues no se puede hablar de una única y exclusiva clasificación de la evolución de este concepto que permita cierta uniformidad o la atribución de significado único.

La paz como derecho se ha constituido en una aspiración universal, es una idea fundada en la misma naturaleza humana y que se va configurando al interior de las comunidades como anhelo, objetivo, valor o principio. Es un derecho a vivir, a desarrollarse plenamente, a realizarse como ser humano y social, a ser feliz.

En la Agenda 2030 (2015), el Objetivo 16. Paz, justicia e instituciones fuertes, parte de la premisa de que, sin paz, estabilidad, derechos humanos y gobernabilidad efectiva basada en el Estado de derecho, no es posible alcanzar el desarrollo sostenible y se centra en “promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles” (Naciones Unidas y CEPAL, 2015, p. 39), a partir de la generación de estrategias que permitan reducir sustancialmente todas las formas de violencia y trabajar con los gobiernos y las comunidades para encontrar soluciones duraderas a los conflictos e inseguridad. En sus metas y en el marco de la paz, aboga por “poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños” (p.39)

La paz como derecho se sustenta en los pilares de los derechos fundamentales, la equidad, la justicia y la práctica de valores éticos y morales, por tanto, debe ser comprendida como una construcción individual y social que trasciende la ausencia de violencia y el conflicto, que es esencial para todos y todas e intrínseca a la dignidad humana, pues la paz es el único escenario en donde ella puede garantizarse.

Específicamente la Convención de los derechos del niño (1989), inicia considerando la paz como un principio basado en el reconocimiento de la dignidad y de los derechos iguales e inalienables de todos los niños y afirma, en varios apartados, el derecho de los niños a vivir, desarrollarse, ser educados en ambientes y condiciones de paz y seguridad.

Johan Galtung (2003), considera que la noción de paz está relacionada con dos constantes presentes en la historia de la humanidad: conflicto y violencia, señalando que la existencia del conflicto no significa necesariamente la ausencia de paz y que la paz desaparece cuando el conflicto desemboca en violencia.

El conflicto en muchos casos es considerado como un asunto negativo, relacionado con situaciones de discrepancia, desacuerdos, relaciones de poder, oposición o controversia de creencias, valores, ideas, intereses o formas de actuar que surgen en las relaciones que se establecen entre las personas o en las maneras de desenvolverse en los contextos sociales, familiares, educativos o laborales. Sin embargo, una mirada más holística, asume el conflicto como “un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano” (Calderón, 2009, p.67). Desde esta perspectiva autores como Zuleta (1999), Lorenzo (2001) y Galtung (2003) consideran que el conflicto se constituye en una crisis y oportunidad, un motor creativo que posibilita el cambio personal y social dado que moviliza factores económicos, políticos, ideológicos, sociales y culturales.

Asumir el conflicto desde una perspectiva plural, implica aceptar que la valoración que se le dé al conflicto depende de la cultura, de la forma como las personas o grupos sociales lo consideran y afrontan. Pensar en culturas de paz implica mirar el conflicto desde una perspectiva positiva, no como problema sino como posibilidad, al respecto Estanislao Zuleta (1999) afirma.

Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos, de conocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro para el conflicto es un pueblo maduro para la paz. (s.p.)

Para Galtung (2003), no basta con reconocer o catalogar a los conflictos como malos o buenos, se precisa brindar mecanismos para comprenderlos lógicamente, criterios científicos para analizarlos e interpretarlos y metodologías caracterizadas por la creatividad, la empatía y la no violencia para transformarlos. Para la comprensión racional y respetuosa del conflicto el autor propone el análisis desde tres variables: actitudes, comportamiento y contradicción, “el no observar esta totalidad comporta una percepción limitada del conflicto y puede llevar consiguientemente a un manejo inadecuado del mismo” (Galtung, 2003a, p.108). Las actitudes hacen referencia al aspecto emocional, cognitivo y motivacional, es decir a lo que sienten, piensan y esperan los actores o partes involucradas en el conflicto, el comportamiento se relaciona con las acciones visibles, es decir con la forma como actúan los involucrados y la contradicción corresponde a la situación que causa el conflicto, “tiene que ver con el tema o temas reales del conflicto y como este se manifiesta” (Calderón, 2009, p. 69).

Tomar conciencia de los conflictos y analizarlos para comprenderlos y transfórmalos de manera proactiva, en la época actual se torna en un proceso complejo, dado que muchas sociedades y grupos poblaciones afrontan situaciones mediadas por relaciones de poder, que buscan homogenizar invisibilizando las diferencias, la libertad de opinión y expresión, la participación y realización de las personas y crean condiciones de desigualdad, inequidad, exclusión. Es así, como en muchas ocasiones surge la violencia como una alternativa a la resolución de los conflictos; usualmente violencias que se traducen en situaciones, actitudes y/o comportamientos que vulneran a las personas o sociedades afectando su dignidad, desarrollo y bienestar.

Para Galtung (2016), la violencia puede ser vista como la privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la

## Beatriz Elena Zapata Ospina

Licenciada en Educación Preescolar, Magíster en Educación. 30 años de experiencia en Instituciones de Educación superior como coordinadora de procesos administrativos y académicos en el área de la educación inicial y como docente e investigadora en infancias y políticas públicas.

Directora, asesora pedagógica y consultora de entidades gubernamentales, universidades e entidades internacionales, ponente en eventos regionales, nacionales e internacionales; publicaciones de libros, capítulos y artículos afines con la primera infancia y la educación inicial.

Ha sido miembro de organizaciones que trabajan por la defensa y garantía de los derechos de los niños y niñas en la primera infancia como la Organización Mundial para la Educación Preescolar- OMEP, Red Interuniversitaria Buen Comienzo, Redani Primera Infancia, Red Hemisférica de parlamentarios y exparlamentarios por la primera infancia.

En la actualidad integrante del Equipo colaborador de la Presidencia de la Organización Mundial para la Educación Preescolar y del Blog de la OMEP "Derechos desde el principio".

bezapatao12@gmail.com

búsqueda de la felicidad y prosperidad, pero también lo es una disminución del nivel real de satisfacción de las necesidades básicas, por debajo de lo que es potencialmente posible. Las amenazas también son violencia (p. 150).

Este autor propone el concepto de Triangulo de la violencia pues considera que este fenómeno tiene una estructura análoga a la de un iceberg, puesto que la parte visible es mucho menor a la que permanece oculta; identifica tres dimensiones de la violencia: directa es la violencia manifiesta en forma física, verbal o psicológica; es visible por tanto evidente, se

produce en un momento y lugar particular concretándose en actos de amenaza, agresivos y/o destructivos contra sí mismo, el otro y lo otro, por tanto es posible identificar a los actores involucrados.

La violencia estructural, en ocasiones denominada indirecta o institucional, no se ubica en las relaciones interpersonales y se dificulta identificar el causante pues está integrada a los sistemas políticos, económicos y sociales y a las relaciones de poder. Surge cuando se vulneran los derechos de las personas, la no satisfacción de las necesidades básicas y la distribución desigual de los recursos y el poder creando injusticias e inequidades sociales y manifestándose en situaciones de represión, marginalización, exclusión social y cultural. Para Galtung (2016), “la violencia estructural deja no solo marcas no sólo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu” (p.153).

La tercera dimensión se denomina violencia cultural, pone de relieve la forma en que se legitima el acto de violencia directa y el cómo la violencia estructural se naturaliza y se vuelve aceptable en la sociedad (Galtung, 1990) a partir de aspectos culturales de orden simbólico que se materializan en la religión, las ideologías, los lenguajes, las artes, las ciencias empíricas y formales; esta dimensión permite que las personas o sociedades perciban o asuman como “normal y aceptable” situaciones violentas o que se valore el grado o presencia de violencia de acuerdo a los contextos o circunstancias en que se produzca.

Asumir la paz como derecho y los conflictos como posibilidades para la transformación se constituyen en una oportunidad para superar las diferentes violencias que afectan a los niños y niñas desde la primera infancia. Es imperante reconocer que la prevención y la resolución pacífica de los conflictos, no puede limitarse a los aspectos visibles de la violencia (directa), es necesario analizar y erradicar las posturas y

prácticas (gubernamentales, institucionales y comunitarias) que se han ido paulatinamente naturalizando y legitimando en los sistemas políticos, económicos, culturales y sociales (que pueden ser considerados como violencias cultural y estructural), ya que se dañan a las personas y producen afectaciones especialmente a los niños y niñas, poniéndolos en una situación de abierta desventaja social frente a otros grupos etarios. El Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud de la Organización Mundial de la Salud (2002), plantea como mensaje central que ninguna forma de violencia contra los niños y niñas es justificable y toda la violencia es prevenible. Revela que, en todas las regiones, en absoluta contradicción con las obligaciones de los Estados con respecto a los derechos humanos y a las necesidades de desarrollo de los niños y niñas, muchas formas de violencia contra la infancia siguen siendo legales, autorizadas por el Estado y socialmente aprobadas (Pinheiro, 2006, p. 3).

Como consecuencia de los conflictos los niños y niñas están ahora desarrollándose en entornos con alta vulneración de sus derechos, generando violencias que causan afectaciones (inmediatas y a lo largo de la vida) en todas las dimensiones de su desarrollo; es decir a nivel emocional, cognitivo, afectivo, social, estético, corporal y comunicativo. Prueba de ello son los datos y cifras alarmantes y preocupantes relacionados con los índices de muertes, accidentes, suicidios, pobreza, desnutrición, maltrato, acoso y abuso infantil, enfermedades, trabajo infantil, desplazamientos, migraciones, no acceso a la cultura, a los servicios de salud, educación, protección y espacios de participación, generando situaciones de discriminación, explotación, marginación y exclusión, entre otros.

Los conflictos no sólo “causan la muerte o lesiones de muchos niños”,...muchos otros crecen sin poder satisfacer sus necesidades materiales y emocionales, incluidas las estructuras que dan significado a la vida social y cultural. La

trama de la sociedad –sus hogares, escuelas, sistemas de salud e instituciones religiosas– queda totalmente destruida (UNICEF, 2009, p.18).

Romper el círculo de la violencia en la primera infancia implica centrarse en el análisis, comprensión y transformación de los conflictos que los afectan, no sólo en las consecuencias o en eliminar la violencia directa, sino en abordar de manera racional las situaciones, concepciones y condiciones que generan la violencia cultural y aquella que “está incorporada en la estructura y se muestra como la desigualdad de poder y por lo tanto como oportunidades desiguales de vida” (Galtung, 1969, p.171).

### **Cultura de paz, construcción de tejido social**

*Ya es hora de entender que este desastre cultural no se remedia ni con plomo ni con plata, sino con una educación para la paz, construida con amor sobre los escombros... Una legítima revolución de paz que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante casi dos siglos hemos usado para destruirnos y que reivindique y enaltezca el predominio de la imaginación.*

(Gabriel García Márquez, 1998).

Según Galtung (2003b), el tratamiento del conflicto por medios no violentos y creativos es crucial para lograr la paz y eso requiere profundizar en la cultura y estructura social, donde se origina el conflicto, como mejor forma de prevenir y resolver las situaciones de violencia.

Pensar productiva e inteligentemente los conflictos, implica ubicar a los niños y niñas como “punto de partida, no a ideologías, credos, partidos políticos, países, etc” (Calderón,

2009, p.65), actuar en el marco del respeto y la garantía de sus derechos, en promover su dignidad como sujetos, su identidad, bienestar, felicidad y participación.

Para Tuvilla (2004), la cultura de paz es un concepto síntesis que encuentra en los derechos humanos su esencia básica y que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar –desde una visión holística e imperfecta de la paz- la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. (p.11).

Los conflictos y las violencias originan cambios y transformaciones en la vida cotidiana de los niños y niñas, afectan la construcción de su identidad personal, social y cultural, el establecimiento de vínculos afectivos generando rupturas en las estructuras familiares y sociales, impidiendo que se consoliden ambientes seguros de crianza y desarrollo. Las particularidades y condiciones de los contextos públicos y privados donde transcurre la vida de los niños, especialmente en la primera infancia se constituyen en factores que pueden posibilitar, favorecer, obstaculizar la realización de sus derechos, configurar los entornos de socialización e incidir positiva o negativamente en su desarrollo, la pérdida del entorno cotidiano, de los referentes sociales, culturales y ambientales lleva inevitablemente a la ruptura y destrucción del tejido social, empeorando las condiciones de vida, sobre todo de salubridad y abastecimiento, agudiza la marginación y la pobreza y los expone al sufrimiento y la vulneración de todos los derechos (SCC y OEI, 2002, p.40).

En este sentido, apostar por una construcción de tejido social en torno a la primera infancia como estrategia para prevenir las afectaciones que sufren los niños y sus familias como consecuencia de los conflictos y las violencias se constituye en una alternativa viable y pedagógica no solo para promover

factores protectores a la infancia, sino también para avanzar en la construcción de una cultura de paz.

Habermas (2000), define el tejido social como “el entramaje de toda la comunidad, es una red de relaciones, de interacción y comunicación entre los individuos que comparten la vida, el tiempo y el espacio” (p.65). Esta red de relaciones, según Romero (2006), “determinan las formas particulares de ser, producir, interactuar y proyectarse en los ámbitos familiar, comunitario, laboral y ciudadano” (p.225).

Para comprender lo que implica construir tejido social, se recurre a la metáfora de la acción de “tejer”, la cual hace referencia a entrelazar hilos, fibras o materiales diversos, dar puntadas, realizar combinaciones, cruzar dos o más cosas para dar una forma específica, para crear un tejido; proceso que implica cuidado, dedicación, compromiso, atención, paciencia, creatividad y estética. La práctica del tejer nace en las culturas ancestrales y en la actualidad es propia de muchas culturas indígenas y autóctonas, se caracteriza por ser una práctica comunitaria, que desarrolla habilidades y favorece la construcción de identidad, la apropiación cultural, la participación y la convivencia a partir del compartir, hacer, sentir y emocionar, pensar, experimentar, comunicar, crear y recrear.

En este sentido, la construcción de tejido social en torno a la primera infancia, ha de partir de una reconstrucción colectiva afectiva, política y estética de la forma en la que se promueven y establecen las interacciones con los niños y las niñas y de ellos consigo mismo, con los otros, con los entornos y con la cultura. Es imperante además generar procesos inclusivos y de atención a la diversidad, avanzar hacia la justicia social desde los enfoques de distribución, reconocimiento y participación

El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de

las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. (Murillo y Hernández, 2011, p.12)

Las acciones políticas, jurídicas y sociales se ha de enfocar en la creación y constitución de territorios, entornos y/o ambientes de calidad, seguros y enriquecidos, donde los niños y niñas sean reconocidos y acogidos desde su singularidad y subjetividades. Ello implica que se constituya una red de relaciones que permitan que niños y niñas tengan un rol protagónico, participen y su voz sea escuchada, que se despliegue un abanico de posibilidades que den respuesta a las situaciones personales, familiares y comunitarias que atiendan a las condiciones particulares de cada contexto, reconociendo en cada uno de ellos sus múltiples potencialidades y capacidades diversas, generando redes de relaciones significativas y sólidas, cimentadas en el respeto y garantía de sus derechos con criterios de equidad, justicia y solidaridad para que todos y cada uno de los niños y niñas aprehendan el mundo, se apropien de su cultura y se constituyan como seres humanos y sociales.

En el caso de la primera infancia, el núcleo familiar, ha de ser por excelencia el espacio cotidiano desde el cual se establecen los primeros y más importantes vínculos afectivos; por ello hay que considerar a la familia más allá del ámbito de lo doméstico, es decir simples proveedores de bienestar y considerarla como escenario de cuidado y a sus integrantes como figuras de apego seguro (Salinas, 2017)<sup>1</sup>. El auge de los conflictos y las violencias al interior del sistema familiar, conlleva a una revisión profunda de la forma como las creencias, pautas y prácticas de crianza operan en la actualidad, un análisis crítico y propositivo sobre el rol, función y responsabilidad

<sup>1</sup> Se sugiere revisar los postulados de Fernando Salinas (2017) en su libro “Educación inicial: apego y desarrollo sociocognitivo” para comprender el sentido de los conceptos de cuidado y apego seguro.

que asume la familia en los procesos de desarrollo de los niños y niñas, la implementación de estrategias educativas y de acompañamiento y la destinación de recursos que hagan posible que la red de relaciones que se teje al interior realmente promuevan prácticas de crianza centradas en el desarrollo de la confianza, la seguridad y la felicidad.

A su vez, la familia como sistema se constituye en el espacio desde el cual se generan las interrelaciones con el entorno comunitario y hacen posible la emergencia de los sujetos, de subjetividades y de las relaciones intersubjetivas, la construcción de identidades y la participación, aspectos necesarios para la construcción de la ciudadanía.

### **Bibliografía**

- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. Revista Paz y conflictos, (2), 60-81.
- Galtung, J. (2016) La violencia cultural, estructural y directa. Cuadernos de estrategia. (183), 147-168.
- Galtung, J. (2003a). Paz por medios pacíficos, paz y conflicto, desarrollo y civilización. España: Ed. Bakeas.
- Galtung, J. (2003b). Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos, México, Transcend – Quimera.
- Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. Journal of Peace Research, 6(3), 167-191.
- Habermas, J. (2000). Teoría de la comunicación. Madrid: Promotores editores.
- Jiménez Bautista, F. (2011). Racionalidad pacífica. Una introducción a los estudios para la paz. Madrid: Dykinson.
- Lorenzo, P. (2001). Fundamentos teóricos del conflicto social. España: Siglo XXI.

- Naciones Unidas y CEPAL. (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>.
- Pinheiro, P.S. (2006). Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los Niños.
- Romero, Y. (2006). Tramas y urdimbres sociales en la ciudad. *Universitas Humanística*, (61), 217-228. Recuperado de: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-48072006000100010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072006000100010&lng=en&tlng=es).
- Murillo Torrecilla, F. y Hernández Castilla, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4), 7-23.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Cultura de Paz. Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- UNICEF. (2009). *La infancia y los conflictos en un mundo en transformación. Examen estratégico 10 años después del informe Machel*. New York: Oficina de la Representante Especial del Secretario General para la cuestión de los niños y los conflictos armados
- Zuleta, E. (1999). De la guerra. En: *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Editorial Printer.



## **DEL JOURNAL L'ENFANT AL BOLETÍN DEL INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO: un análisis de los periódicos sobre la asistencia y protección a la infancia entre los años 1890 y 1927** por **Hélvio Alexandre Mariano**

Desde 1891 el debate en torno a la asistencia y protección a la infancia que se prestan en Francia pasó a ser difundido más allá de las fronteras francesas por un periódico en especial, titulado *Journal L'Enfant*.<sup>1</sup> La publicación fue concebida en 1891 por Henri Rollet, abogado que actuaba en la corte de apelaciones de *La Seine/París*.

Dos décadas después, ya consolidado como el más importante periódico publicado en Europa, Henri Rollet escribió una crónica en la edición de noviembre de 1910, recordando a los lectores los objetivos de *L'Enfant*, que estaba a punto de ser tornado un órgano de comunicación estable, tras una deliberación de la Asociación Internacional de Protección a la Juventud. Según Henri Rollet, la ambición de *L'Enfant* era unir todas las Obras de Protección a la Infancia, sirviéndoles gratuitamente como órgano de difusión común. Ahora nuestro sueño parece que puede realizarse de una forma realmente grandiosa. A continuación, explico: en la comunicación que acabamos de recibir de la Asociación Internacional de Protección a la Juventud dicen que reunidos el día 11 de agosto en la ciudad de Copenhague, en oportunidad de la realización del Congreso Internacional de Asistencia Pública y Privada, acaban publicar

<sup>1</sup> Historia de la Oficina de la Infancia, publicado por el Children's Bureau de los Estados Unidos de América, 1912.

*un acta, firmada por sus miembros, que abre la posibilidad de discutir la creación de una Asociación Internacional de Protección a la Infancia. Entre las propuestas de los miembros está la urgencia mencionada por la Asociación de publicar un diario; sin embargo, hasta la creación del mismo, la entidad va a usar L'Enfant, en París, como órgano oficial.*<sup>2</sup>

Durante casi tres décadas el Journal L'Enfant fue el principal periódico francés en circular ininterrumpidamente tratando el tema de la infancia, e incluso en los momentos en que se discutieron alternativas para la publicación dirigida por Henri Rollet, como en las reuniones de Copenhague de 1911, de París en 1912, y en el congreso de Bruselas de 1913, los debates eran conducidos por los editores del periódico, que después de cada reunión, publicaban el acta completa de lo que se había discutido, permitiendo que un público mayor que el presente en las actividades tuviera acceso a todo lo que se discutía sobre las propuestas de creación de una nueva publicación, o sobre el mantenimiento de L'Enfant como medio oficial de debates, información y publicaciones de artículos y notas sobre eventos en el área de la infancia y la juventud.

Sin embargo, como podremos observar en el transcurso del artículo, la propuesta de la Asociación Internacional de Protección a la Juventud no sería la única con el objetivo de transformar a L'Enfant en el medio de difusión oficial de los asuntos relacionados con la temática de la infancia en Francia. En 1911 una nueva propuesta presentada en la reunión de representantes de países francófonos también sugería que el diario unificara todos los debates en torno al tema de la asistencia y protección a la infancia. En el año 1912, en oportunidad de los debates iniciales tendientes a la realización del Congreso Internacional de Protección a la Infancia de Bruselas de 1913, el tema se volvió a pautar, pero ahora con un plazo final para su decisión, que debía darse en

<sup>2</sup> *The Child*, revista del Children's Bureau de los Estados Unidos de América. No es la misma revista *The Child* publicada en Chicago. La Biblioteca Nacional del Brasil cuenta con una colección completa de la *The Child* norteamericana.

la Plenaria del Congreso de Protección y Asistencia de Bruselas de 1913, cuando se aprobó la creación del periódico; según el manifiesto fundacional, publicó prioritariamente textos en inglés y francés, no siendo dejada de lado la publicación en otros idiomas, en caso de que fuera considerado conveniente por el consejo editorial de la nueva revista.

Las primeras ediciones del *Bulletin* siguieron el modelo aprobado en el manifiesto de fundación, divididas en cinco secciones: 1-Resultados de las actividades realizadas en el congreso de protección a la infancia; 2-Artículos científicos sobre la cuestión de la infancia; 3-Publicaciones sobre infancia que circulaban en el período; 4-Noticias de los corresponsales internacionales vinculados al comité científico de la revista y 5-Notas diversas sobre la cuestión de la infancia.

El nuevo periódico se proyectó en el formato de revista, al contrario que *L'Enfant*, que mantenía las características del diario creado en 1891 por Henri Rollet, semejante a los diarios que circulaban en aquel período en Francia.

La elección del formato de revista, o de *Bulletin*, también marcaba una diferencia entre los dos periódicos; de esa manera ambas publicaciones eran complementarias y no competidoras, siendo *L'Enfant* un periódico de amplia circulación, en formato de diario con textos resumidos, crónicas y artículos sobre diversos aspectos de la asistencia y protección a la infancia, mientras que el nuevo *Bulletin* buscó consolidarse como publicación híbrida, manteniendo una división, con publicación de artículos científicos y noticias sobre diversos temas sobre asistencia y protección a la infancia.

Otro aspecto importante del texto fue comprender quiénes eran los lectores de los periódicos y su circulación en el período, lo que fue posible después de cruzar los datos de todas las cartas recibidas y las menciones a nuevas suscripciones en los números publicados por *L'Enfant* hasta 1913, creando un mapa que llevaba al periódico mucho más allá de la frontera

de Francia, pasando por Brasil, Uruguay, Argentina, Japón, Canadá, Estados Unidos y otros países.

*L'Enfant* estaba compuesto por una amplia red de lectores formada por entidades vinculadas al área de atención a la infancia desperdigadas por varias partes del mundo; parte de los lectores del periódico eran integrantes de carreras relacionadas con el campo del derecho y de la medicina en diversos países. Otra red importante eran las entidades ligadas a la iglesia católica, que mantenían una intensa colaboración con la publicación, en especial en la difusión de las propuestas contra “la crisis moral de la juventud”, tema que unificaba a intelectuales vinculados a entidades católicas.

## **I- El rol de *L'Enfant* en la difusión y circulación de los debates sobre Congresos con temática de protección y asistencia a la infancia**

Al presentar su voto en el Congreso de Protección a la Infancia de Bruselas, Henri Jaspar, representante de Bélgica, secretario general y responsable por la presentación de la propuesta de creación del Office International de la Protection de l'Enfance, recordó a los presentes que a pesar de no ser un tema inédito, existía la necesidad de crear un paneo histórico de los Congresos anteriores que habían debatido el asunto, e incluso del proceso de “desaceleración que siguió al *Congrès de Patronage d'Anvers, qui, le premier, créa une Association Internationale des Patronages et de la Protection de l'Enfance*”<sup>3</sup>.

Según Jaspar, la “idea de resucitar la creación del Office surgió con la iniciativa de *MM. Silbernagel et Julhiet*”<sup>4</sup> que había pautado el tema en reuniones anteriores y logrado que la propuesta fuera incluida en los debates de la comisión

3 Anales del Congreso Internacional de Protección a la Infancia. Bruselas, 1913, pp. 495/499. Archivo del CEDIAS/París.

4 Ídem

organizadora por considerar esencial mantener la atmósfera creada en la reunión del 24 de junio de 1912, realizada en la ciudad de París, en la cual se propuso la creación del *Office International de L'Enfance*.

Al recorrer el camino que llevó a los debates de la sesión final del Congreso de Protección a la Infancia de Bruselas en 1913, es posible percibir el rol central que desempeñó el diario *L'Enfant* en la difusión de eventos con temáticas de protección y asistencia a la infancia entre 1891 y 1913.

En ese período el *Journal L'Enfant* destacó la realización de sesenta y seis Congresos que abordaron el tema de la asistencia y protección a la infancia. En relación a los Congresos de Patronatos mencionados por Henri Jaspar, además del realizado en 1894, encontramos en la *L'Enfant* noticias sobre la realización de trece congresos más, realizados entre 1892 y 1912.

En este período se dio un intenso cruce de información entre entidades gubernamentales, asistenciales, jurídicas y médicas, con la realización de diversos congresos y reuniones nacionales e internacionales con temáticas orientadas al debate de la situación de la salud, higiene, educación, trabajo y legislación en los más diversos países, en especial en el continente europeo.

Dentro de ese contexto se produjo un intenso flujo de información sobre legislaciones, aspectos de funcionamiento y formas de actuación de las nuevas instituciones de asistencia y protección a la infancia. Eso demuestra que estos congresos funcionaban como verdaderos centros de intercambio de ideas y transferencias culturales con relación a la infancia, creando una red de amplia circulación de saberes acerca de dicho concepto.

## II- Los años de Guerra: 1914/1917

En 1914 el Journal *L'Enfant* estaba totalmente consolidado como el principal periódico en el área de la protección y asistencia a la infancia, con periodicidad mensual y veinte páginas por número, además de una revista ilustrada como suplemento en el diario. Entre enero y junio de 1914 el diario mantuvo el tema de los tribunales para niños como destaque en sus páginas, con la difusión de nuevos estudios y legislaciones sobre asistencia y protección a la infancia, y principalmente de trabajos sobre Estados Unidos, Alemania, Bélgica, Inglaterra y Francia. También hubo una ampliación del espacio para divulgación de textos publicados por el periódico *The Child* de Chicago y el *The Child* de Londres, además de mantener el espacio mensual para publicación de textos del *Office de Protection de Bélgica*.

Solo en el año de 1914, cuando ya había publicado 6 ediciones y llegado al total de 120 páginas de diario, además de a las 48 páginas dedicadas en seis ediciones de la Revista Ilustrada, que se envió como suplemento a los suscriptores, *L'Enfant* publica largas crónicas sobre la situación de la asistencia y protección a la infancia en Alemania, Inglaterra, Bélgica y Francia.

Sin embargo, con el inicio de los conflictos de la Gran Guerra, el proyecto de expansión de *L'Enfant* se interrumpió en junio de 1914, cuando se publicó el último ejemplar en el formato de 20 páginas, con una revista ilustrada como suplemento. El número 224 de *L'Enfant* fue la última publicación antes del inicio de la guerra y solo volvió a circular en enero de 1916, con cuatro páginas y sin el suplemento de la revista ilustrada. En el año 1917 *L'Enfant* se volvió trimestral.

Es importante destacar que hasta la suspensión de la publicación en junio de 1914 *L'Enfant* avanzaba en el proyecto de ser más que un periódico francófono en el área de asistencia y protección a la infancia, y para eso expandió su número de páginas, creó una revista ilustrada como suplemento y

amplió el número de artículos y análisis sobre la situación de la infancia en diversos países, lo que hizo que se volviera el principal periódico en el área de la asistencia y protección a la infancia del período. *L'Enfant* fue fundamental para el mantenimiento de una red que involucraba a una enorme cantidad de entidades públicas y privadas, juristas, médicos, filántropos y educadores, de Europa a Estados Unidos.

### **1919/1921: el reinicio de los debates y la consolidación del nuevo modelo de periódico de Protección y Asistencia a la Infancia**

En octubre de 1921 se publicó el primer número del *Bulletin International de la Protection de l'Enfance* bajo la responsabilidad de la *Association Internationale de la Protection de l'Enfance*. La nueva publicación fue una decisión del II Congreso Internacional de Protección a la Infancia realizado en la ciudad de Bruselas entre los días 18 y 21 de julio de 1921, y seguía el modelo propuesto y aprobado en el primer Congreso realizado en 1913, también en Bruselas. Para Henri Velge, secretario general de la publicación, *la tarea atribuida al Bulletin era muy amplia. Tendrá que estar atento al movimiento general de protección a la infancia en todo el mundo, mantener a sus lectores enterados del progreso de la legislación en cada país, incentivar nuevas iniciativas y colaboraciones para este gran trabajo. Además, el Bulletin también debe mantener una sección actualizada con la difusión de todos los periódicos de protección a la infancia publicados en todos los países e idiomas, para permitir que sus lectores tengan una bibliografía abarcativa de todas las cuestiones de interés para ellos que se publican en todo el mundo.*<sup>5</sup>

Entre los fundadores de la *Association Internationale de la Protection de l'Enfance*, creada en 1921, estaban Henri

<sup>5</sup> Bulletin International de la Protection de l'Enfance, número 1, 1921. (CEDIAS/Museo Social de París).

Rollet (Francia), el Dr. Alfred Silbernagel (Suiza), Henri Jaspar (Bélgica) y Henri Carton (Bélgica), que habían participado en las discusiones iniciales para la creación de una entidad internacional de protección y asistencia a la infancia y la creación de una publicación que atendiera las demandas internacionales sobre la temática de la infancia. La propuesta inicial del grupo era una publicación orientada solo a países francófonos, ampliada a un periódico internacional, en 1913, y concretada, en 1921, con la publicación del número 1 del *Bulletin de la Office International de Protection de l'Enfance*.

Para dar cuenta de atender al mayor número de lectores, el nuevo periódico se publicó en inglés y francés; sin embargo, por decisión del comité editorial, existía la posibilidad de que las ediciones salieran en otros idiomas, en caso de que fuera de interés de la revista. La única excepción sería la publicación de legislaciones sobre infancia, que se publicarían en el texto original.

La nueva publicación debía seguir la planificación planteada en las reuniones de París de 1912 y aprobada en los Congresos Internacionales de Protección a la Infancia de 1913 y 1921, que buscaba crear una revista internacional que asumiera las funciones de las demás publicaciones, en especial el rol que había desempeñado *L'Enfant* desde 1891. Para ello sería necesario que el nuevo *Bulletin* ejecutara, en el campo internacional, una tarea semejante a la realizada en algunos países por publicaciones nacionales, con la publicación de artículos científicos originales escritos por corresponsales, miembros de comités nacionales y delegados de gobiernos, además de anunciar todas las principales reuniones internacionales total o parcialmente relacionadas con la protección a la infancia, publicando un relato de dichas reuniones, así como los votos y sus decisiones; en una palabra: que condensara todo lo que afectara en nuestro campo la vida internacional.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Ídem.

Además de a la pionera *L'Enfant*, la nueva publicación buscaba contemplar a otras tres revistas que se habían consolidado en ese período: *The Child* de Londres, *The Child* de Chicago y el *Bulletin* del *Office de Protection de Bruxelles*.<sup>7</sup>

La nueva publicación adoptó como modelo el *Bulletin del Office National de Protection de l'Enfance de Bruxelles*, publicado desde 1913 por el *Office National* de Bélgica. En 1913, a partir de las reuniones realizadas en París en 1911 por el grupo que buscaba consolidar una revista francófona, la revista belga nació bajo una fuerte influencia de los editores de *L'Enfant*. Sin embargo, había diferencias entre ambas publicaciones: la primera era publicada por una entidad privada de caridad –el Patronato de la Infancia de París– y la segunda era una publicación vinculada a una oficina nacional de protección a la infancia, creada tras el Congreso de Protección y Asistencia de aquel país. Sin embargo, el nuevo *Bulletin* no buscó apoderarse del espacio internacional ocupado por *L'Enfant*, diferenciándose en el formato de la publicación y limitándose inicialmente a ser un periódico nacional.

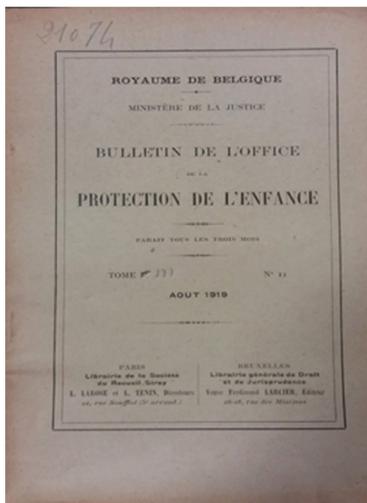
En el caso del *Bulletin* del *Office National de Protection de l'Enfance de Bruxelles*, el proyecto editorial siguió el formato de las revistas científicas de ese período,<sup>8</sup> diferente a *L'Enfant*, que fue creado en 1891 por Henri Rollet, en el formato de publicación en papel diario, con cuatro páginas, aprovechando el momento de transformación que vivía la prensa francesa con la entrada de nuevas tecnologías de impresión y nuevos lectores.

Mientras que *L'Enfant* utilizaba el formato más popular y a un precio accesible para una publicación bimensual, en el formato 43 x 30 centímetros –el mismo utilizado por diversos

7 Es importante resaltar que desde 1916 había movimientos para la creación de una revista internacional orientada al tema de la protección a la infancia en América del Sur, la cual se consolidó solo en 1927.

8 Ver más en Karine Chemla, « Histoire des sciences et matérialité des textes », *Enquête* [En ligne], 1 | 1995, puesto en línea el 10 de julio de 2013; consulta el 19 de abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/enquete/273> ; DOI : 10.4000/enquete.273.

periódicos, entre ellos el *Le Petit Journal*–, el *Bulletin del Office National de Protection de l’Enfance de Bruxelles* seguía el estándar de publicaciones en serie en formato revista científica, con el formato 20 x 25 centímetros.



*Bulletin del Office National de Protection de l’Enfance de Bruxelles 1919.*

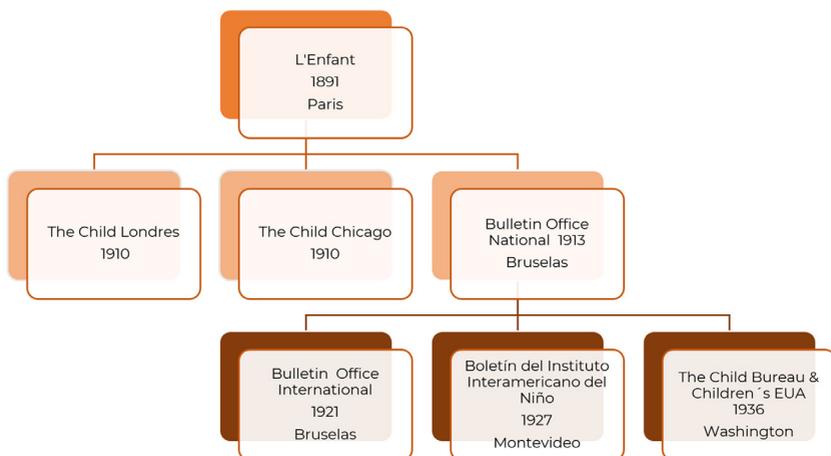
*L’Enfant, de 1916.<sup>9</sup>*

Al analizar ambas publicaciones se puede percibir que el *Bulletin del Office National de Protection de l’Enfance de Bruxelles* no se superpone a *L’Enfant*, sino que busca consolidar otro proyecto de periódico, mucho más cercano al de las revistas publicadas por entidades científicas. La opción por el modelo de revista científica se puede comprender por el reciente interés de los intelectuales de diversas áreas en los debates sobre la cuestión de la infancia, lo que modifica la forma de diseminación de los saberes que se estaban produciendo en ese entonces.

<sup>9</sup> El *Bulletin del Office National de Protection de l’Enfance de Bruxelles* se encuentra archivado en el CEDIAS/Museo Social de París; sin embargo no se preservaron todas las ediciones. Copia del *L’Enfant* efectuada a partir de una investigación realizada en la BNF. La imagen utilizada es una copia disponible en el Banco de Datos Gallica, al que se accedió en octubre de 2019.

Entonces, en 1919, cuando se retomaron los debates para la creación de un periódico internacional, el *Bulletin del Office National de Protection de l'Enfance de Bruxelles* estaba consolidado con una red de suscriptores que abarcaba más allá de Bélgica y publicaba artículos, copias de leyes, jurisprudencias y una sección con las publicaciones más recientes en el campo de la asistencia y la protección a la infancia.

En términos de comparación, en 1919 el *Bureau the Children* de los Estados Unidos de América, entidad similar al *Office National* de Bruxelles, comenzó a publicar sus primeras noticias de investigación. La publicación se hacía en un mimeógrafo y se distribuía a los miembros de la asociación, pasando a enviarse posteriormente a una lista de 1.200 asociados, en diversos estados y lugares<sup>10</sup>. El *Bureau the Children* de los Estados Unidos creó su revista, *The Child*<sup>11</sup>, solo en 1935.



*Publicaciones de periódicos sobre protección y asistencia a la infancia*

10 Historia de la Oficina de la Infancia, publicado por el Children's Bureau de los Estados Unidos de América, 1912.

11 *The Child*, revista del Children's Bureau de los Estados Unidos de América. No es la misma revista *The Child* publicada en Chicago. La Biblioteca Nacional del Brasil cuenta con una colección completa de la *The Child* norteamericana.

## **Los debates sobre la creación de la Asociación Internacional de Protección a la Infancia en 1921 y la consolidación del *Bulletin International de la Protection de l'Enfance***

Al publicarse por primera vez en 1921, tras una decisión del II Congreso de Protección y Asistencia a la Infancia de Bruselas, el *Bulletin International de la Protection de l'Enfance* encontró un escenario diferente al de aquel distante año 1913, en el cual se defendió la propuesta en el I Congreso Internacional, realizado también en la ciudad de Bruselas. El representante de Bélgica, H. Carton de Wiart, explica en la presentación del primer número de la publicación que “la razón de ser de la asociación internacional, que nos parecía tan obvia antes de la gran guerra, no tiene el mismo brillo hoy en todos los ojos<sup>12</sup>. La charla de Wiart hace referencia a los millones de muertos en los más de cincuenta y dos meses de conflicto, recordando que

*en la hecatombe de los cadáveres, en la ruina de las ruinas, el mundo aún vivirá durante un largo tiempo la procesión de enfermedades y decadencias de todos los tipos. El hambre esparce sus estragos en el este de Europa. En todas partes el problema del costo de vida es abundante y todas las clases sociales, o casi, sufren con las restricciones que ello implica en la vida doméstica y familiar.<sup>13</sup>*

Dos puntos mencionados en la afirmación de H. Carton de Wiart son importantes para comprender los caminos de la Asociación Internacional de Protección a la Infancia y la propuesta de publicación de un periódico internacional. Al recordar que la “razón de la asociación no era tan obvia como antes de 1913,” Carton de Wiart hace referencia a los debates ocurridos en el II Congreso de Bruselas, realizado en 1921, cuando la propuesta de creación de la Asociación Internacional sufrió una resistencia del bloque de delegados liderados por

<sup>12</sup> *Bulletin del Office International*, n1.1921. CEDIAS/Museo Social-París.

<sup>13</sup> *Bulletin del Office International*, n1.1921. CEDIAS/Museo Social-París.

Inglaterra, quienes defendían que la “Liga de las Naciones quedara encargada de la tarea de crear la Oficina propuesta, mientras que uno de los delegados norteamericanos, la Sra. Vernon Kellog, discursó contra esta reivindicación. La posición defendida por Inglaterra logró solo 4 votos, contra 28 votos favorables y 2 abstenciones.

La victoria del modelo “semipúblico”, que permitía gobiernos, entidades asistenciales y filiaciones individuales en la nueva entidad, no clausuró el debate entre la Asociación Internacional de Protección a la Infancia y la Sociedad de las Naciones, pues aún tenía que responder a una solicitud presentada algunos días antes de la realización del Congreso de Bruselas de 1921 por tres entidades internacionales –el Comité Internacional de la Cruz Roja, la Liga de las Sociedades de la Cruz Roja y la Unión Internacional Save the Children– y solicitar la creación de una comisión especial ante el Secretariado de la Sociedad de las Naciones, que sería el responsable de coordinar y clasificar toda la información documental y así garantizar la vinculación entre las varias organizaciones internacionales, públicas y privadas, interesadas en el movimiento de defensa y protección a la Infancia.

La resistencia inglesa, con la creación de una nueva entidad internacional iniciada en los debates del II Congreso Internacional de Protección a la Infancia de Bruselas en 1921, se mantuvo inalterada en los años siguientes, manteniendo firme su posición de la imposibilidad de que entidades internacionales actuaran fuera del control del Pacto 23 de la Sociedad de las Naciones. Sin embargo, es importante destacar que el crecimiento del rol de nuevas entidades como *Save The Children* o *Secours aux enfants* no puede ser despreciado cuando analizamos los debates internacionales.

Otro factor importante es el crecimiento de la participación de países de América del Sur en los debates internacionales, hecho utilizado por el Sr. Austen Chamberlain en la defensa de

la ampliación del Comité que trataba el Tráfico de Mujeres a un órgano más amplio, que incluyera la asistencia y protección a la infancia, incorporando no solo a las entidades litigantes, sino también a nuevos actores, como los países de América del Sur.

Después de cuatro años de debate, se cerró un acuerdo entre los países involucrados. Con el cambio estatutario de la Asociación Internacional de Protección a la Infancia, que aceptaba los preceptos del Punto 23 del Pacto de la Sociedad de las Naciones, no había más objeción para su inclusión en la Sociedad de las Naciones, hecho que se concretó con la modificación propuesta por el representante inglés, el Sr. Austen Chamberlain, que cambió la estructura del Comité Consultivo para el Tráfico de Mujeres, incluyendo en él la “Protección a los Niños”.

La incorporación del término “Protección a los Niños” era parte del acuerdo para que la Asociación Internacional de Protección a la Infancia tuviese derecho a un representante en el futuro Comité. Además, deberían incorporarse otras tres entidades, entre ellas *“The International League of Red Cross Societies, International Organisations of Boy Scouts and Girl Guides y The Union Internationale de Secours aux Enfants”*,<sup>14</sup> poniendo un fin a la contienda entre la Asociación Internacional de Protección a la Infancia y la Sociedad de las Naciones.

El ingreso a la Sociedad de las Naciones de la Asociación Internacional de Protección a la Infancia no interfirió en el ya consolidado Bulletin International, utilizado como defensa de la Asociación Internacional durante el litigio con la Sociedad de las Naciones para demostrar el rol que desempeñaban la entidad y su amplia red de colaboradores internacionales, construida a lo largo de las últimas décadas entre entidades asistenciales y gubernamentales en diversos países; lo que cambió a partir de 1925 fue la impronta de la Sociedad de las Naciones.

<sup>14</sup> *Journal Officiel, League of Nations*, febrero de 1925, p. 221. Archivo General de la Sociedad de las Naciones, Ginebra.

## Los primeros pasos para la creación de una Asociación Internacional de protección a la infancia en el continente americano 1916/1924

La moción presentada por el Embajador británico, el Sr. Austen Chamberlain<sup>15</sup> en la Sociedad de las Naciones en 1924, que proponía el cambio del Comité Consultivo para el Tráfico de Mujeres y Niños al Comité Consultivo para el Tráfico de Mujeres y Protección a los Niños contemplaba los pedidos de Bélgica, Inglaterra y los representantes de la Asociación Internacional de Protección a la Infancia, además de atender a una solicitud presentada por la delegación uruguaya, que también procuraba ampliar el espacio dedicado al tema dentro de la Sociedad de las Naciones.

Para justificar la importancia del pedido hecho por la delegación Uruguaya, el Sr. Austen Chamberlain explica que “la protección a los niños debía ser de carácter universal”<sup>16</sup> y que, además, era necesario comprender que en aquel momento “existían en el continente americano organizaciones de gran importancia dedicadas a este trabajo, que fueron producto de diferentes congresos realizados hace poco tiempo”<sup>17</sup> en el continente americano.

De esta forma, a los efectos de comprender el proceso de creación del *Instituto Interamericano del Niño* en 1927 necesitamos analizar antes el rol de los *Congresos Americanos del Niño*, mencionados por el Sr. Austen Chamberlain, como un espacio central para generar al embrión de lo que vendría a ser el *Instituto Interamericano del Niño*, así como del periódico creado por la entidad, el Boletín del *Instituto Interamericano del Niño*.

15 Premio Nobel de la Paz en 1925, por su actuación en el Tratado de Lucarno.

16 *Journal Officiel, League of Nations*, febrero de 1925, p. 221. Archivo General de la Sociedad de las Naciones, Ginebra

17 Ídem.

La realización de los Congresos Americanos del Niño<sup>18</sup> entre 1916 y 1924 permitió un intenso intercambio de información entre los países en las más diversas áreas que abarcaban la temática de la protección y asistencia a la infancia, como la situación de la salud, higiene, educación, trabajo y legislación en los más diversos países del continente, además de iniciar los debates sobre la creación de un organismo internacional americano dedicado exclusivamente a centralizar todas las actividades relativas al tema.

La propuesta inicial de convocar un *Congreso Americano del Niño*<sup>19</sup> surgió en los debates realizados en el *1er. Congreso Nacional del Niño*, realizado en el año de 1913 en la Argentina bajo la organización de la Liga para los Derechos de la Mujer y el Niño. Este Primer Congreso Americano del Niño compuso la extensa agenda de congresos y exposiciones en las festividades del Centenario de la Independencia Argentina en julio de 1916, y, bajo la coordinación de la misma liga de mujeres socialistas, presidida por la médica Julieta Lanteri, contó con la participación de aproximadamente 200 inscriptos (SOUZA, 2015, p. 7).

El *1er. Congreso Americano del Niño*, realizado en 1916, contó con la presencia de representantes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú, Uruguay, Venezuela y Estados Unidos (mediante representación no oficial).

A pesar de no enviar una delegación oficial, el *The Children's Bureau* de los Estados Unidos, dirigido por Julia Lathrop, fue contactado antes de la realización del Congreso por la Liga para los Derechos de la Mujer y el Niño, organizadora del *1er. Congreso Nacional del Niño*, para que se asociara en la realización del evento internacional, ejerciendo un rol

18 Ver más en: NUNES, Eduardo Netto. *A Infância como portadora do futuro na América Latina: 1916/1948*. 2011, 00 f. Tesis (Doctorado en Historia Social) – Universidad de São Paulo, São Paulo, 2011.

19 Primer Congreso Americano del Niño, Buenos Aires. 1916. *Bulletin of the Pan American Union*, Vol. XLIII (1916), p. 562.

importante en la consolidación de los futuros Congresos Panamericanos dedicados al bienestar infantil. Este intenso intercambio de información con la Liga de mujeres argentinas se consideró el comienzo de las actividades internacionales del *The Children's Bureau*.”<sup>20</sup>

Entre las deliberaciones del *1er. Congreso Americano del Niño*, destacamos las diversas recomendaciones aprobadas y enviadas a los países del continente, como la de *realizar estudios sobre las leyes penales de América, la de crear establecimientos de corrección para menores o la de adopción de leyes de inmigración para prohibir el ingreso a los países americanos de personas peligrosas por razones físicas o morales; adopción, por parte de países en donde ya existen leyes de educación obligatoria, de medidas adecuadas para el cuidado y protección de niños enfermos, como exámenes médicos y odontológicos, creación de colonias de vacaciones o escuelas de verano, protección a las madres durante el amamantamiento; prohibición del trabajo para niños con menos de 14 años cumplidos, y limitación del trabajo de todos los menores a seis horas al día.*<sup>21</sup>

No encontramos en ninguna de las fuentes consultadas una propuesta o aprobación en el *1er. Congreso Americano del Niño* que versara sobre la creación de una entidad internacional de protección a la infancia, ni sobre la creación de periódicos específicos, como ocurrió en los debates europeos. La propuesta de crear un organismo internacional solo fue presentada por primera vez en el *2º Congreso Americano del Niño* – realizado en 1919 en la ciudad de Montevideo– por la delegación uruguaya.

20 Historia de la Oficina de la Infancia, publicado por el Children's Bureau de los Estados Unidos de América, 1912. Acceso: [https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/Story\\_of\\_CB\\_Spanish.pdf](https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/Story_of_CB_Spanish.pdf)

21 *Primer Congreso Americano del Niño, Buenos Aires. 1916. Bulletin of the Pan American Union, Vol. XLIII (1916), p. 562.* Archivo de la University of Wisconsin-Madison Libraries. Acceso el día 14/11/2019.

## De la propuesta inicial a la consolidación del Instituto Interamericano del Niño

Durante el segundo congreso realizado en la ciudad de Montevideo en 1919, surgió por primera vez la propuesta de crear una Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia, tesis aprobada por la delegación uruguaya, que defendía la necesidad de *constituir un centro de estudio, de documentación, de consulta y de propaganda en América de cuanto se refiera a la infancia; necesitamos la cooperación más completa y decidida de todas las instituciones, organismos, oficinas públicas o particulares, así como la contribución de los hombres de buena voluntad, que de alguna forma se ocupen de los múltiples y variados problemas del niño, y, en particular, del niño americano, puesto que nuestros países tienen problemas que han de resolverse teniendo en cuenta características propias y en muchos casos comunes; la acción del Instituto será tanto más eficiente cuanto mayor sea la cooperación de todos.*<sup>22</sup>

En el mismo Congreso se aprobó la creación de una comisión de estudiosos de la temática para que presentaran un proyecto ampliado de la futura oficina. Los delegados presentes aprobaron la inmediata transformación de esta oficina, aun con formación precaria, en un organismo vivo que serviría a todos los países de América. La etapa siguiente fue la consolidación de la oficina en una Organización multilateral, con la participación de todos los países de América, y con sede definitiva en la ciudad de Montevideo-Uruguay.

A pesar de haber sido recibida con gran entusiasmo por los integrantes del *2º Congreso Interamericano del Niño*, la oficina no se consolidó con la rapidez deseada por los delegados presentes en Montevideo en el año 1919, como relata el editorial del Boletín número 01 del Instituto Interamericano del Niño en 1927:

<sup>22</sup> *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*. Montevideo, n. 1, Jul./1927.

*La idea fue recibida con aplausos generales. Nuestras autoridades prometieron interesarse de inmediato. Algunos Ministros sudamericanos manifestaron, en nombre de su Gobierno, su completa adhesión. Sin embargo, apagadas las primeras impresiones, empezaron a surgir dificultades, que fueron poco a poco olvidando este proyecto. Por otra parte, el tiempo transcurrido, el cambio producido de personas interesadas o que habían intervenido en los primeros momentos, hacían cada vez más difícil su realización.<sup>23</sup>*

Pasada la euforia inicial, la idea de crear un organismo internacional se retomó solo más tarde, en 1922, en la ciudad de Río de Janeiro, en donde se realizó el *3er. Congreso Americano del Niño*, que coincidía con las fiestas del centenario de la independencia brasileña.

Durante la preparación para la participación en el Congreso de Río de Janeiro, la delegación uruguaya una vez más insistió en la creación de la Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia. Sin embargo, hasta aquel momento el Uruguay, que había sido elegido para ser sede de la oficina, no había dado los pasos iniciales para su consolidación. De esta forma, el *3er. Congreso Americano del Niño* aprobó solo una moción y reclamó la creación de la oficina dentro de un plazo mínimo. Ante ese episodio, los delegados uruguayos, comprometidos con la causa, ganaron fuerzas para argumentar y exigir agilidad a su gobierno en la creación de la Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia.

Los intensos debates que se dieron en el 3er. Congreso de

<sup>23</sup> Ídem, pp. 5-7.

Río de Janeiro acerca de las nuevas teorías y legislaciones de protección a la infancia presionaron más aún a la delegación uruguaya para concretar la creación de la oficina, con sede en la ciudad de Montevideo, ya que nuevas ciudades ya aparecían como candidatas a ser la sede de la iniciativa, por ejemplo Río de Janeiro.

En el ínterin entre el *3er. Congreso de Río de Janeiro* y el *4º Congreso Panamericano del Niño*, que se realizaría en la ciudad de Santiago de Chile en 1924, el gobierno del Uruguay publicó el Decreto de creación de la Oficina Internacional Americana de Protección a la Infancia, definiendo sus características como *“un centro de estudio, de coordinación, de consulta y propaganda en América, de todas las cuestiones relativas al niño.”*<sup>24</sup> Con la publicación del Decreto, el país cumplió la deliberación del *3er. Congreso Americano del Niño*, que estableció la ciudad de Montevideo como sede definitiva del nuevo Instituto, incorporando las deliberaciones del Congreso de 1919 y del *3er. Congreso Americano del Niño*, realizado en la ciudad de Río de Janeiro en 1922.

La nueva institución, según una deliberación del *4º Congreso Panamericano del Niño*, realizado en 1924, debía seguir el modelo adoptado por la Asociación Internacional de Protección a la Infancia, creada en 1921 en el II Congreso Internacional de Protección a la Infancia. El editorial del primer número del *Boletín del Instituto* explica que *el proyecto contempla y copia, en parte, la organización de la Oficina de Bruselas, según el voto formulado en el Congreso de Río de Janeiro en 1922 y toma en cuenta, como lo establece el decreto de creación de la Oficina, el informe presentado a nuestro Gobierno por la Comisión nombrada en 1922 en el 3er. Congreso Americano del Niño.”*<sup>25</sup>

Es importante destacar que entre los años 1921 y 1924,

24 *Ibíd.*, p. 10.

25 *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, número 1, 1927. Archivo del Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, Uruguay.

mientras se discutía la creación en el continente americano de una institución semejante a la Asociación Internacional de Protección a la Infancia, esta libraba una intensa batalla con otras entidades asistenciales y con la Sociedad de las Naciones para intentar mantener el modelo creado en 1921, que permitía la afiliación de gobiernos, entidades asistenciales e individuales a la entidad, contrariando el Punto 23 del Pacto de la Sociedad de las Naciones.

Al negar la afiliación individual y de entidades asistenciales, la nueva entidad surgía dentro del modelo defendido en la Sociedad de las Naciones por la delegación uruguaya, alineada con la posición de Inglaterra, que defendía que todas las entidades internacionales debían seguir las recomendaciones del Punto 23 del Pacto de la Sociedad.

Sin embargo, en 1924, el acuerdo entre la Asociación Internacional de Protección a la Infancia y la Sociedad de las Naciones culminó con la modificación del estatuto de la primera para adaptarse a los preceptos del Punto 23 del Pacto; las diferencias entre las entidades presentadas en el cuadro anterior solo serán en cuanto al área del alcance, correspondiéndole a la Asociación Internacional la representación ante la Sociedad de las Naciones.

### **El nuevo periódico americano orientado a la Protección y Asistencia a la Infancia: Boletín del Instituto Interamericano del Niño**

Mientras el *Bulletin International de la Protection de l'Enfance* se consolidaba como polo aglutinador de publicaciones en Europa, otra publicación, similar a la impresa en Bruselas, se gestó en América del Sur; no obstante, su publicación definitiva solo se implementó en 1927, con la primera edición del *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*.

El nuevo Boletín fue creado a partir de la deliberación del 4º Congreso Panamericano del Niño, realizado en 1924 en la ciudad de Santiago de Chile. Sin embargo, es importante destacar que 8 años antes el 2º Congreso Americano del Niño, realizado en 1919 en la ciudad de Montevideo, había aprobado la creación del periódico propuesto por el médico uruguayo Luis Morquío. En esa oportunidad la propuesta era crear una revista análoga al *Bulletin International de la Protection de l'Enfance*, publicado por el *Office National de Protection de l'Enfance de Bruxelles*<sup>26</sup>.

La segunda propuesta, de 1922, y la tercera, presentada en 1924 en el Congreso de Santiago Chile, mencionaban el modelo del *Bulletin International de la Protection de l'Enfance*. Eso demuestra que los defensores de la creación del Boletín Americano conocían los dos periódicos que circulaban en ese período –tanto la versión nacional utilizada en Bélgica desde 1913, como la lanzada en 1921 después del II Congreso de Protección a la Infancia.

Sin embargo, solo en 1927, con la fundación del *Instituto Interamericano del Niño*, el estatuto de la nueva entidad fue aprobado con las normas que regían al nuevo periódico, similares a las del *Bulletin International de la Protection de l'Enfance*, lanzado en 1921 por la Asociación Internacional de Protección a la Infancia. Según el Estatuto aprobado:

- *El instituto tendrá una publicación oficial, que se titulará: Boletín del Instituto Internacional Americano de Protección a la Infancia.*
- *Esta publicación saldrá por lo menos cada tres meses.*
- *En ella figurará todo el movimiento de Protección a la Infancia en los países de América.*

<sup>26</sup> Es importante destacar que el primer contrato que tuvimos con el *Bulletin International de la Protection de l'Enfance* fue en la investigación realizada en los archivos del Instituto Interamericano del Niño y de la Organización de los Estados Americanos, con sede en Montevideo. El *Bulletin* estaba entre los papeles diversos que componían la carpeta de Luis Morquío.

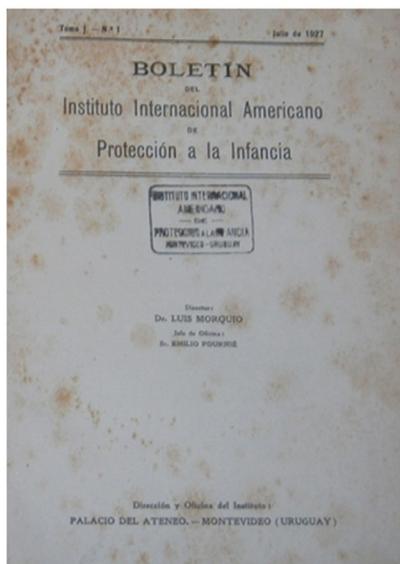
- *Se consignarán las leyes, reglamentos, estadísticas, marcha y resultados de las diversas instituciones.*
- *Se publicarán trabajos originales, referentes a las cuestiones que le conciernen [...] Anunciará las grandes reuniones internacionales con sus programas [...].*

### **Un breve análisis del Boletín del Instituto Interamericano del Niño entre los años 1927 y 1930**

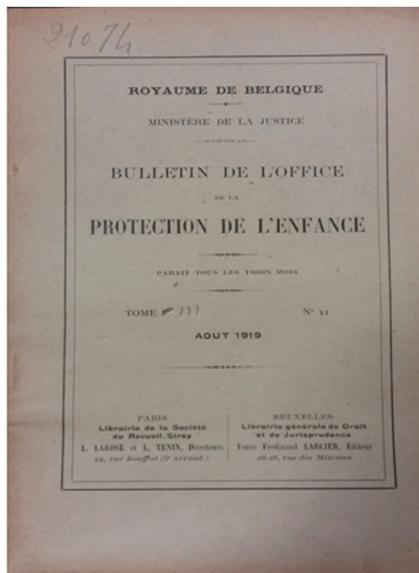
El *Boletín del Instituto Interamericano del Niño* siguió el estándar de publicaciones en serie en formato de revista científica (formato 20 x 25 centímetros) utilizado tanto por el *Bulletin del Office National de Protection de l'Enfance de Bruxelles*, como por el *Bulletin del Office International de Protection de l'Enfance*.

Además, el periódico se publicó trimestralmente, con artículos en español y portugués, con resúmenes en francés o inglés. Otra característica era la división interna del *Boletín*, que seguía el modelo de su similar europeo, dividido en secciones, con espacio para artículos científicos sobre temas que implicaran a países del continente americano, copia de proyectos de leyes aprobados, difusión de bibliografía y revistas orientadas a la temática de la asistencia y protección a la infancia, además del espacio destinado a la divulgación de congresos y eventos, así como a los resultados de estos.

Las primeras ediciones del *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, entre los años 1927 y 1930, se publicaron con tapa de cartulina y con el meollo dividido: en cartulina para los textos y en papel couché para las fotos y gráficos. Al revés que los *Bulletins* europeos publicados en Bélgica, el *Boletín* americano no contaba con una casa editorial, ni con un local de ventas.



Copia de la tapa de la edición número 1. Biblioteca del Instituto Interamericano del Niño. 1927, Montevideú-Uruguai



*Bulletin del Office National de Protection de l'Enfance de Bruxelles 1919*

La posibilidad de recibir el nuevo periódico se generaba por intermedio de los miembros del Consejo Internacional, que recibían una cuota de revistas para distribuir en sus países, o, si no, de las entidades que realizaban permutas de periódicos. Como el financiamiento del nuevo periódico era costado totalmente por la cuota parte pagada por los países asociados al Instituto Interamericano del Niño, la revista no contaba con propagandas, como ocurría con *L'Enfant* y también con el *Bulletin del Office International de Protection de l'Enfance*.

El estatuto aprobado en 1927 preveía una cuota parte de 2 mil dólares para cada país miembro, sin embargo hasta agosto de 1927 solo el gobierno del Uruguay había realizado el depósito por un valor total de 2.875 pesos uruguayos. Del valor depositado en las cuentas del Instituto, 110 mil pesos uruguayos fueron para pago de personal, 200 mil pesos para

compra de una máquina de dactilografía Remington, 42 mil pesos fueron gastados en correo y telégrafo, y 196 mil pesos fueron pagados a la gráfica Barreiro y Ramos para la impresión del periódico, totalizando 548 mil pesos, dejando en caja un superávit por valor de 2.327 pesos. Los costos de producción y distribución consumían poco más de 238 mil pesos, lo que rondaba alrededor del 10% del valor del flujo de caja de la entidad, permitiendo que el Instituto mantuviera el cronograma de publicación trimestral del nuevo periódico hasta 1930.

### **La creación del Consejo Internacional**

En la Asamblea de fundación del *Instituto Interamericano del Niño* en 1927 fueron instituidos por los representantes de los países presentes los representantes del Consejo Internacional de la entidad, compuesto por diez miembros de países adherentes, siendo un presidente, un secretario, siete miembros efectivos del consejo y un director responsable del periódico del Instituto, que representarían en su total a ocho países.

A pesar de participar en el primer Consejo Internacional del *Instituto Interamericano del Niño* y aparecer en los Boletines del Instituto como miembro efectivo de la entidad, el Sr. Ulysses Grant Smith, representante de los Estados Unidos de América, dejó claro que su indicación no había sido aprobada por el Congreso de los Estados Unidos y que aún no había definido si participaría o no en la nueva entidad, limitando la participación de su país solo a la ceremonia inicial de apertura de fundación del Instituto.

De esta forma, como ocurrió respecto de la creación del *Office International de Protection de l'Enfance* y de la participación en la Sociedad de las Naciones, la efectividad de los Estados Unidos de América dependía de una aprobación del Congreso

del país. No fue posible encontrar en el actual trabajo cuándo se autorizó la participación del país en el Consejo Internacional del *Instituto Interamericano del Niño*, sin embargo, en 1929 hubo un cambio de representante con la salida del Sr. Ulysses Grant Smith y el ingreso de la Srta. Katharine F. Lenroot.

El Sr. Ulysses Grant Smith, en oportunidad de la fundación del *Instituto Interamericano del Niño*, era embajador de los Estados Unidos de América en el Uruguay, cargo que ocupó entre 1925 y 1929, lo que explica su salida del Consejo Internacional al dejar el cargo de embajador y retornar a su país. Su sucesora fue la Srta. Katharine F. Lenroot, que actuaba desde la fundación del *United States Children's Bureau* en 1914, junto con Grace Abbott y Julia Lathrop.

La segunda alteración en el Consejo Internacional se dio con el reemplazo del representante del Perú, el embajador Enrique Bustamante y Ballivian, por el Dr. Juan Pedro Paz Soldán, también en el año 1929.

### Consejo Internacional del Instituto Internacional Interamericano del Niño entre 1927 y 1929

Miembro	Cargo	País de origen	País representado
Dr. Gregorio <u>Aráos Alfaro</u>	Presidente	Argentina	Argentina
Victor Escardó y Anaya	Secretario	Uruguay	Ecuador
León Velasco Blanco	Miembro efectivo	Bolivia	Bolivia
João Barros Barreto	Miembro efectivo	Brasil	Brasil
Luis Calvo Mackenna	Miembro efectivo	Chile	Chile
Enrique Bustamante y <u>Ballivian</u>	Miembro efectivo	Perú	Perú

Sr. <u>Ulysses Grant Smith*</u>	Miembro efectivo	Estados Unidos de América	Estados Unidos de América
Dr. Gabriel Picón Febres	Miembro efectivo	Venezuela	Venezuela
Julio A. Bauzá	Miembro efectivo	Uruguay	Cuba
Dr. Luis <u>Morquio</u>	Director del Instituto y editor del Boletín	Uruguay	Uruguay

### Consejo Internacional del Instituto Internacional Interamericano del Niño entre 1929 y 1930

<b>Miembro</b>	<b>Cargo</b>	<b>País de origen</b>	<b>País representado</b>
Dr. Gregorio <u>Aráos Alfaro</u>	Presidente	Argentina	Argentina
Víctor Escardó y Anaya	Secretario	Uruguay	Ecuador
León Velasco Blanco	Miembro efectivo	Bolivia	Bolivia
João Barros Barreto	Miembro efectivo	Brasil	Brasil
Luis Calvo Mackenna	Miembro efectivo	Chile	Chile
Dr. Juan Pedro Paz Soldán	Miembro efectivo	Perú	Perú
Srta. <u>Katharine F. Lenroot</u>	Miembro efectivo	Estados Unidos de América	Estados Unidos de América
Dr. Gabriel Picón Febres	Miembro efectivo	Venezuela	Venezuela
Julio A. Bauzá	Miembro efectivo	Uruguay	Cuba
Dr. Luis <u>Morquio</u>	Director del Instituto y editor del Boletín	Uruguay	Uruguay

Al analizar el consejo internacional del Instituto Interamericano del Niño, recordamos que la entidad solo permitía la participación de representantes oficiales indicados por los países adherentes a la nueva entidad, vetando la participación de entidades asistenciales y afiliaciones individuales.

Para una mejor comprensión de cómo se formó el primer consejo, cruzamos los datos de los miembros electos con la profesión de cada uno, el lugar de nacimiento y el país de residencia, y con eso fue posible percibir que entre los diez miembros del consejo, que representaban a ocho países, había dos sillas que eran ocupadas por uruguayos, en el caso las de Cuba y de Ecuador. Otro factor era la profesión de los miembros, siendo siete médicos, dos diplomáticos y uno no identificado. En 1929, en la primera modificación del Consejo Internacional, tanto el diplomático que representaba a los Estados Unidos, el Sr. Ulysses Grant Smith, como Enrique Bustamante y Ballivian, embajador de Perú, fueron reemplazados por nuevos representantes.

### Consejo Internacional del Instituto Internacional Interamericano del Niño entre 1927 y 1929

Miembro	Cargo	País de origen	Profesión
Dr. Gregorio <u>Aráos</u> Alfaro	Presidente	Argentina	Médico
Víctor Escardó y Anaya	Secretario	Uruguay	Médico
León Velasco Blanco	Miembro efectivo	Bolivia	No identificado
João Barros Barreto	Miembro efectivo	Brasil	Médico
Luis Calvo Mackenna	Miembro efectivo	Chile	Médico
Enrique Bustamante y <u>Ballivian</u>	Miembro efectivo	Perú	Poeta/ Diplomático

Sr. <u>Ulysses Grant Smith*</u>	Miembro efectivo	Estados Unidos de América	Diplomático
Dr. Gabriel Picón Febres	Miembro efectivo	Venezuela	Médico
Julio A. Bauzá	Miembro efectivo	Uruguay	Médico
Dr. Luis <u>Morquio</u>	Director del Instituto y editor del Boletín	Uruguay	Médico

### Consejo Internacional del Instituto Internacional Interamericano del Niño tras 1930

Dr. Juan Pedro Paz Soldán	Miembro efectivo	Perú	Médico
Srta. <u>Katharine F. Lenroot</u>	Miembro efectivo	Estados Unidos de América	Dirigente del <i>United States Children's Bureau</i>

### Los primeros números del Boletín del Instituto Interamericano del Niño entre 1927/1930

Entre los años de 1927 y 1930 se publicaron ciento cuatro artículos en el *Boletín del Instituto Interamericano del Niño*, totalizando setenta y dos autores diferentes. Entre los artículos publicados, veinticuatro eran de miembros activos en el Consejo Internacional; de estos, once fueron escritos por Luis Morquio, director del periódico. Otros quince autores publicaron más de un artículo, y solo ocho textos fueron firmados por dos o más autores. Además, hay once textos publicados por la dirección del Instituto, dos por la Comisión Organizadora del *VI Congreso Panamericano del Niño* y solo un artículo de fuera del continente americano: el de la *Union Internationale Secours aux Enfants*, de Suiza.

En 1930, el *Instituto Interamericano del Niño* era una entidad consolidada, con su periódico publicado regularmente y poseedora de una intensa red de contactos más allá del continente americano, lo que hacía del Instituto y de su revista el principal polo aglutinador de difusión y publicación de los debates sobre asistencia y protección a la infancia en América.



## **Hélvio Alexandre Mariano**

Hélvio Alexandre Mariano, é professor Associado ao Departamento de História da Unicentro, Guarapuava-Paraná.

É pesquisador na área da Infância, com doutorado e pós-doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista-Unesp-Assis-SP

Autor do livro *A Assistência à Infância e o Amparo à Maternidade no Brasil Entre os Anos de 1927-1940*, Scortecci Editora, 2011

Más derechos  
para más gente



nosotros también  
tenemos derechos

