Infancia y Derechos Humanos

Hacia una ciudadanía participante y protagónica

Manfred Liebel y Marta Martínez Muñoz
Coordinadores

Ifejant
Monseñor German Schmitz

Infancia y Derechos Humanos

Hacia una ciudadanía participante y protagónica

Manfred LIEBEL y Marta MARTÍNEZ MUÑOZ
Coordinadores

IFEJANT
Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

© Esta publicación ha sido editada por:
IFEJANT - Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

Av. Tomás Guido Nº 257
Lima 14, Perú
Telefax: (511) 265-5160
E-mail: ifejant@amauta.rcp-net.pe
www.ifejants.org

Primera Edición
Lima - Perú
Mayo 2009
Tiraje: 1000 ejemplares

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2009-06675

ISBN: 978-9972-9291-6-8

Autores:
Manfred Liebel - Marta Martínez - A. Recknagel - A. Cussiánovich - E. Figueroa - G. Sauri - I. Rodríguez - L. Gaitán - R. Unda - M. Brondi - R. Budde - J. M. Pérez - B. Van Der Maat - J. E. Bazán

* Todos los textos fueron terminados con fecha abril 2008.

Dirección editorial:
Elvira Figueroa S.

Responsables de la edición:
Orlando Macharé
Marta Martínez

Fotografías:
Isaías Barreñada Bajo
Ricardo Cubedo Cervera
Marta Martínez Muñoz

Diseño, Diagramación e Impresión:
Editora Diskcopy SAC
Teléfono: 445-5902 / 446-3035
E-mail: ventas@editoradiskcopy.com

Diseño de la Carátula:
Marta Martínez - Daniel Carpio Ruiz

Índice

Agradecimientos
Prólogo, Norberto Liwski 09
Introducción 11
Presentación, Manfred Liebel y Marta Martínez 13

Primera Parte
ACERCAMIENTO A LOS DERECHOS DE LA INFANCIA

1. Significados de la historia de los derechos de la infancia, por Manfred Liebel 23
2. La Convención de 1989, por Manfred Liebel y Marta Martínez 41
3. Entre reivindicación universal y diversidad local, por Albert Recknagel 57
4. Entre protección y participación, por Manfred Liebel y Marta Martínez 69
5. Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de parádigma?, por Alejandro Cussiánovich y Elvira Figueroa. 83

Segunda Parte
LOS RETOS EN LA SOCIEDAD MUNDIAL

6. Enfrentando la exclusión, por Manfred Liebel 103
7. Enfrentando la violencia, por Manfred Liebel 119
8. Enfrentando la explotación sexual, por Gerardo Sauri 139
9. Los retos de la educación, por Manfred Liebel 155
10. Los retos de las nuevas tecnologías, por Iván Rodríguez Pascual 169

11. Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa, por Lourdes Gaitán 185
12. Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina, por René Unda 203
13. Investigación participativa con infancia, por Manfred Liebel y Marta Martínez 225

Tercera Parte
LAS OTRAS INFANCIAS

14. Niños indígenas, por Milagro Brondi 247
15. Niños migrantes, por Rebecca Budde 265
16. Niños trabajadores, por Manfred Liebel y Marta Martínez 281
17. Infancia callejera: paradigma de la discriminación tutelar, por Juan Martín Pérez García 295
18. La visión de los Niños y Jóvenes en Conflicto con la Ley, por Bruno Van Der Maat 319

Cuarta Parte
INCIDENCIA Y POLÍTICAS DE INFANCIA

19. La infancia y el nuevo Estado en América Latina, por Juan Enrique Bazán 343
20. Claroscuros de las políticas de infancia en América Latina, por Gerardo Sauri Suárez 361
21. Políticas de infancia en la Unión Europea, por Manfred Liebel 377
22. Minorías activas y movimientos infantiles, por Marta Martínez 391
23. Educación, ¿desde?, ¿para?, los Derechos Humanos, por Alejandro Cussiánovich 405
24. La formación de profesionales: Red Latinoamericana de Maestrías Universitarias en Derechos de la Infancia , por Juan Enrique Bazán y René Unda 421
25. La formación de profesionales: Red Europea de Maestrías en Derechos de la Infancia, por Manfred Liebel 441
26. Epílogo, por Manfred Liebel y Marta Martínez 453

Bibliografía 455
Autores 477

Agradecimientos

Queremos agradecer, a las autoras y los autores por contribuir a la composición del libro. A Cordi Thöny por apoyarnos a traducir del alemán los capítulos 1, 3, 4, 6, 7, 9, 13, 20 y 24, y a Kathrin Dehlan por traducir del alemán el capítulo 15. A Julia Justl y Orlando Macharé, por su apoyo en la revisión de los textos y la compilación de la bibliografía. A Carlos Villagrasa por los esfuerzos y el cariño invertido.

Prólogo

Establecer la relación articulada entre infancia - en su perspectiva amplia – y derechos humanos constituye sin lugar a dudas una invitación a recorrer variados caminos, que en sus intersecciones y paralelos nos confirman que su tránsito constituye uno de los mayores desafíos de nuestro tiempo.

Desde definiciones conceptuales, filosóficas y jurídicas de irrenunciable compromiso con la niñez y adolescencia en sus diversos escenarios y geografías, se advierten en la construcción de este libro tres componentes sólidamente amalgamados.

Por un lado, el reconocimiento de la Convención de los Derechos del Niño como el instrumento universal que define la plataforma de compromisos de la inmensa mayoría de los países del mundo; por otro lado, la mirada del niño tanto desde Europa como desde America Latina situada como centro neurálgico para el ejercicio de sus derechos; y finalmente la identificación de contextos y zonas críticas que amenazan severamente los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes.

En gran medida este libro, producto de un esfuerzo de mujeres y hombres de gran talla, moral e intelectual, se instala en la necesaria reflexión regional respecto de los 20 años de vigencia de la Convención de los Derechos del Niño. Sus datos, insumos e iniciativas dan cuenta del camino recorrido durante estas dos décadas y fundamentalmente sobre los retos y desafíos situados en el horizonte cercano.

Las voces de los niños, niñas y adolescentes no sólo como registro de sus vivencias anhelos y expectativas, sino también como ciudadanos plenos, son la piedra angular del nuevo contrato social entre los Estados, los niños, sus organizaciones, familias y comunidad. El eje del protagonismo nos impulsa a

una reafirmación de esperanza para la construcción de sociedades más justas, integradas y respetuosas de los derechos humanos en general y de los niños en particular.

Finalmente el tercer componente de la obra nos muestra la necesidad de contextualizar los derechos de la infancia en la complejidad de los tiempos que transcurren. El vigésimo aniversario de la Convención de los Derechos del Niño resulta coincidente con una gran crisis económica y financiera, cuyos efectos son variados y las interpretaciones sumamente diversas. Sin embargo, con este escenario internacional, nadie discute que los sectores más vulnerables serán los más afectados.

Estas vulnerabilidades comprometen la vida de millones de niños en una y en otra región del Planeta. Así es que la desigualdad en America Latina, donde la mitad de la población es pobre y la mitad de los niños crecen sin ejercer sus derechos fundamentales, o los preocupantes signos de alarma que se plantean para los niños migrantes en Europa son, entre otros, algunos de los contextos de mayor inquietud frente a la alarma de los indicadores socioeconómicos. Precisamente el desarrollo del libro nos conduce hacia la necesidad de revisar modelos injustos y generadores de desigualdades sociales y exclusión, para sustituirlos por propuestas que dignifiquen la condición humana y el derecho de los niños.

En el reconocimiento a Marta Martínez, Manfred Liebel, Alejandro Cussiánovich, Gerardo Sauri, Juan E. Bazán y René Unda, por haber posibilitado que accedamos a esta obra, expreso la firme convicción que podremos disponer de la misma como una herramienta práctica y teórica en la profundización de los derechos humanos de la infancia.

Norberto Liwski
Presidente Defensa de Niñas y Niños Internacional
Sección Argentina

Introducción

En ocasión de conmemorar los primeros veinte años de la aprobación –el 20 de noviembre de 1989- de la Convención de las naciones Unidas sobre los Derechos del niño, la publicación de los materiales elaborados por prestigiosos conocedores de la situación de los niños y niñas a nivel mundial y, en particular de nuestra Abia-Yala*, constituye una alegría para el Ifejant como institución comprometida en la difusión y estudio sistemático de dicha Convención con educadores, trabajadores sociales, comunicadores, etc.

La significación política de la Convención radica en que constituye un tratado de derechos humanos, vale decir, un instrumento cuyos preceptos no pueden prescribir. Es precisamente en esta naturaleza jurídica de la Convención que cobra fuerza histórica todo discurso sobre la dignidad de todo niño y niña, de todas las infancias y cuya exigibilidad deviene en fundamento de su vigencia.

Si bien hay avances importantes, debemos admitir –a partir de nuestra larga experiencia institucional- que la Convención aún no es conocida por un alto porcentaje de funcionarios públicos que de una u otra manera también tienen que ver con infancia. Baste señalar a personal en salud, a maestros y maestras de escuela, a trabajadores sociales, policías, etc.

El libro que se publica ofrece una reflexión sólida y una invitación a que los derechos de la infancia constituyan un obligado enfoque desde el que se orienten las relaciones sociales en nuestras comunidades, en instituciones como la familia, la escuela, la relación con los gobiernos locales y regionales.

Abrigamos la esperanza que el estudio de los artículos contenidos sea un acicate a un respeto irrestricto a los derechos del niño y un estímulo a seguir aprendiendo de las infancias qué es reconocerse como trabajadores por la condición humana en dignidad.

IFEJANT

* Abia-Yala, “Nuestra tierra madura”

Presentación

Manfred Liebel y Marta Martínez Muñoz

"*Es necesario que cambiemos de idea:*
ya no hay que proteger a los niños sino sus derechos."
Richard Farson

Un niño no sólo debe tener "el derecho al día de hoy" y "el derecho a ser como es", sino también "el derecho a su muerte" – es lo que reclamó el pediatra y pedagogo polaco Janusz Korczak en el año 1919 en su "*Magna Charta Libertatis* para los niños". Una afirmación asombrosa, sin duda. Así que será mejor que aclaremos qué es lo que quiso decir: "Por miedo a que la muerte nos pueda arrebatar al niño, nosotros lo privamos de la vida; a fin de evitar su muerte, no permitimos que viva a plenitud." Con eso, Korczak formuló un credo que, en los debates sobre los Derechos del Niño que desde entonces se han producido, fue bastante controvertido. Mientras que para algunos, lo más importante era proteger a los niños, los otros insistían en el derecho de las niñas y los niños a una vida autodeterminada y una ciudadanía activa. Y con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, se hizo el difícil intento de unir ambos conceptos de lo que son los Derechos de las y los Niños. Con el presente libro aspiramos a sentar las bases para una mejor comprensión y un análisis crítico de los Derechos de la Niñez con sus diferentes sentidos, justificaciones, delimitaciones y relaciones con la realidad.

Cuando hablamos de derechos, se nos presentan dos preguntas fundamentales: ¿En qué se basan? y ¿qué relación establecen entre la persona y la comunidad? Para poder hablar de derechos, es necesario asumir como dados y vinculantes ciertos acuerdos o convenciones entre ciuda-

danos o Estados, pero la justificación de un derecho suele surgir de determinados supuestos éticos de lo que es "ser humano" o de lo que es la "dignidad humana" y, en ocasiones, también de las relaciones del ser humano con la naturaleza extrahumana – supuestos que pueden variar de acuerdo al contexto histórico y cultural. Por consiguiente, para tener derechos, el ser humano no necesita tener la calidad de "ciudadano". La pregunta es cómo hacer valer este derecho. Pues, aun en comunidades o culturas en las que las reglas de la convivencia no se plasman en leyes generales y escritas, también las personas tienen derechos. Pero el discurso de los derechos encierra el peligro de menospreciar y marginar como "anárquicas" o "contrarias a un Estado de Derecho" a aquellas sociedades y culturas que no practican un sistema legal en este sentido.

Tan sólo en Europa, la pregunta de qué es legal, es interpretada de diferentes formas desde hace siglos. Al principio, lo legal era equivalente a lo moral (derecho natural). Más tarde, se entendía que lo legal era una regla establecida, generalmente por una sola persona (el "gobernante") que al mismo tiempo tenía la autoridad para hacerla cumplir (positivismo jurídico). Finalmente, a principios del siglo XIX, de las escuelas jurídicas históricas nacieron los sistemas legales como los conocemos hoy. Sin embargo, en lo que se refiere a la definición exacta del concepto actual de lo que es "el derecho", existen dos enfoques diferentes: por un lado, un concepto formal en el sentido de órdenes jurídicos con institución legislativa y, por otro, un concepto de contenido que deduce su vigencia de la naturaleza del ser humano o de un poder superior (la razón, Dios). Asimismo, cabe señalar que no sólo existen los derechos escritos sino también los "no escritos".

En el sentido actual sobre "derechos", se presupone tanto la existencia de Estados nacionales con sistemas jurídicos específicos, como también la de relaciones entre estos Estados con la capacidad y el "derecho" de llegar a acuerdos internacionales vinculantes (legitimados actualmente por las Naciones Unidas y sus sub-organizaciones). De igual manera -a excepción de los Derechos Colectivos- se presupone que los derechos se refieren a personas o individuos y se sugiere que todas las personas pueden hacer uso de un determinado derecho de la misma forma. Sin embargo, basta con ver los desequilibrios en cuanto a poder y propiedad y entre las diferentes sociedades para saber que eso es ficción. Pese a todo, conceder derechos a las personas puede generar más igualdad y más libertad y puede adquirir una dinámica propia que, por su parte, vuelve a repercutir en las constelaciones de poder en la sociedad. Sólo que eso no tiene que ver con el derecho en sí sino con la capacidad y la

voluntad de los diferentes grupos y clases sociales de hacer valer sus intereses y, con ello, sus derechos individuales.

Desde un punto de vista general, el *derecho* es un mecanismo de regulación de las circunstancias sociales, económicas y políticas. Ayuda a dirigir, estabilizar y, dado el caso, a pacificar la convivencia social. En todo eso, debemos distinguir entre la totalidad de las normas jurídicas de una sociedad ("derecho objetivo") y los derechos individuales que, normalmente, son reclamables ("derecho subjetivo"). La pretensión legal se dirige a un destinatario frente al cual el sujeto legal tiene un derecho. Para el destinatario, la pretensión legal significa la obligación de hacer o dejar de hacer algo.

El concepto de los Derechos Humanos se basa en el supuesto de que las personas tienen "derechos naturales" que no dependen de un reconocimiento formal por parte del Estado. Los Derechos Humanos son considerados *conditio sine qua non* para la conservación y el desarrollo de la vida individual de las personas. En el transcurso del tiempo, el concepto de lo que implican los Derechos Humanos se ha ido ampliando, desde derechos civiles y políticos hasta derechos sociales, económicos y culturales. Estos derechos están fijados en dos pactos internacionales suscritos en 1966 por la Asamblea General de las Naciones Unidas y reconocidos por la mayoría de los países del mundo. A estos dos pactos se suman varias convenciones y protocolos facultativos que se refieren, por ejemplo, a la discriminación racial o a la tortura, a la situación particular de minorías, migrantes, de las mujeres y también de las y los niños. Se suele distinguir entre los Derechos Humanos fundamentales – como el derecho a la vida, a la dignidad humana y la integridad de la persona – y los derechos amplios, de los cuales forman parte también los así llamados derechos colectivos – como el derecho a la libre disposición de sus riquezas naturales o el derecho a un medio ambiente adecuado.

Ahora bien, los *Derechos del Niño* deben ser comprendidos como parte integral de los Derechos Humanos. Pero como las y los niños son considerados más vulnerables e impotentes y que, por consiguiente, merecen tener derechos adicionales específicos, los Derechos del Niño han sido estipulados en una Convención ad hoc. Así, estos derechos sirven o para brindar a los niños una protección especial y para garantizarles condiciones de vida y de desarrollo específicos o para fortalecer su posición en la sociedad y para ampliar sus posibilidades de influencia, es decir para compensar o reducir su relativa impotencia. No obstante, puede suceder que al formular un Derecho Humano general de manera específica para los niños restrinjamos ese derecho, por ejemplo cuando el ejercicio de la

libertad de opinión y de reunión viene condicionado a un determinado grado de madurez. Incluso puede que los niños queden totalmente excluidos de un determinado Derecho Humano, por ejemplo, cuando la CDN hace caso omiso de los derechos al trabajo y a la organización sindical – muy a pesar de que éstos formen parte integral del Pacto sobre los Derechos Humanos Sociales, Económicos y Culturales. En lo que a los Derechos del Niño se refiere, se ha impuesto la distinción entre derechos de protección, de provisión (o de desarrollo) y de participación.

Los Derechos Humanos con vigencia internacional están establecidos en Declaraciones o Convenciones. Una *Declaración* es una lista de principios cuyo cumplimiento es vinculante moralmente, pero no legalmente. Una *Convención* (o un *Convenio*) es un contrato entre (varios) Estados que establece obligaciones específicas para las partes. El reconocimiento de una Convención es un proceso de varios pasos que empieza con el acuerdo sobre la suscripción y concluye con la ratificación definitiva por parte de los gobiernos o parlamentos nacionales.

También se habla de *Pactos* o *Cartas*. Generalmente, se trata de convenios o acuerdos entre Estados con carácter vinculante a nivel legal, similares a una Convención. Sin embargo, cabe señalar que el término *Carta* se usa también en un sentido más informal, de modo que, en este caso se asemeja más a una Declaración. A nivel nacional o de una unión de Estados (p.ej. la Unión Europea), los derechos fundamentales se establecen en una *Constitución.* Algunos de los derechos fundamentales que se formulan en estas Constituciones (p.ej. el derecho a la votación, la libertad de reunión y de asociación) no pueden ser ejercidos sino exclusivamente por las y los ciudadanos del Estado o de la unión de Estados en particular.

Hemos decidido no incluir el texto completo ni de la Convención sobre los Derechos del Niño ni de otros documentos relacionados con los Derechos Humanos en el presente libro, puesto que se pueden encontrar fácilmente en otros libros o en internet. Sin embargo, hacemos una excepción en el caso de la “Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña” de 1918 que nunca pasó de ser un borrador pero cuyo contenido nos parece pionero. Es difícil encontrarla y no ha sido publicada en español.

En varias ocasiones, hablaremos de *comentarios finales* y de *observaciones generales*. Se trata de observaciones o comentarios de los Comités de las NN. UU. sobre las Convenciones referentes a los Derechos Humanos, en el primer caso sobre los informes nacionales obligatorios, en el

segundo sobre temas generales importantes de la interpretación y la aplicación de los documentos de los Derechos Humanos.

La organización de este libro, se divide en cuatro grandes apartados.

En el primero de ellos, "Acercamiento a los Derechos de la Infancia" recopilamos el significado y la historia de los Derechos de los Niños (Manfred Liebel) así como el proceso de creación de la CDN (Manfred Liebel y Marta Martínez) para luego discutir los derechos respectivos en función a su pretensión de universalidad su lógica interior, la puesta en práctica y posibles modificaciones futuras (Albert Recknagel), haciendo especial hincapié en la contradictoria relación entre protección y participación (Manfred Liebel y Marta Martínez) así como en el paradigma de la participación protagónica (Alejandro Cussiánovich y Elvira Figueroa).

En el segundo de los apartados, que lleva por título "Los retos en la sociedad mundial", se mostrarán las inmensas dificultades que se presentan en la implementación de los Derechos de la Infancia en un mundo globalizado, analizando los aspectos de exclusión social y violencia (Manfred Liebel), explotación sexual (Gerardo Sauri), y los retos de la educación (Manfred Liebel) y de las nuevas tecnologías (Iván Rodríguez). De igual forma se abordarán las perspectivas teóricas de la sociología de la infancia tanto en Europa (Lourdes Gaitán) como en América Latina (René Unda). Finalmente, los editores, llevan a cabo una reflexión sobre los retos teóricos y metodológicos de la investigación participativa con infancia (Manfred Liebel y Marta Martínez).

"Las otras infancias", el tercer apartado, abarca la diversidad de realidades y condiciones de la infancia, y muy especialmente de aquellas situaciones en las que los niños y niñas se encuentran inmersos en procesos de exclusión social. Los niños indígenas (Milagro Brondi), los niños migrantes (Rebecca Budde), los niños trabajadores (Manfred Liebel y Marta Martínez), la infancia callejera, como paradigma de la discriminación tutelar (Juan Martín Pérez García) y los niños y jóvenes en conflicto con la ley (Bruno Van Der Maat), son los temas que se abordan en este apartado.

En la cuarta parte "Incidencia y políticas de infancia" nos referimos a los procesos y problemas de la recepción e implementación de los Derechos de la Infancia al interior de la Unión Europea y en América Latina. Se inicia este cuarto y último apartado con el texto la infancia y el nuevo Estado en América Latina (Juan Enrique Bazán), se presentan dos análisis de las políticas de infancia en América Latina (Gerardo Sauri) así como en la Unión Europea (Manfred Liebel). A continuación se abordan

dos temas de interés para las políticas de infancia la comprensión de los movimientos de NATs como minorías activas (Marta Martínez) así como los desafíos de la educación en Derechos Humanos (Alejandro Cussiánovich). Cierran este apartado dos capítulos fundamentales en el marco de la formación de profesionales para la incidencia en las políticas de infancia: tanto en la Red Latinoamericana de Maestrías Universitarias en Derechos de la Infancia (Juan Enrique Bazán y René Unda) así como la experiencia la Red Europea de Maestrías en Derechos de la Infancia (Manfred Liebel).

Primera Parte

Acercamiento a los Derechos de la Infancia

Capítulo 1

Sobre la historia de los Derechos de la infancia

Manfred Liebel

1.- Introducción

Un niño o una niña que nace en una de las comunidades en los Andes de Bolivia o Perú puede llegar a tener el honor de convertirse en alcaldesa o alcalde electo a la edad de tan sólo 10 ó 12 años - no «de mentirita», como disfrazándose de príncipe o princesa, sino en serio. A nadie se le ocurriría alegar que no tiene el sufragio establecido por ley. En estas mismas comunidades, generalmente, los niños colaboran desde edades tempranas en las labores agrícolas. Y a nadie se le ocurriría pensar que para eso, deben cumplir una determinada edad mínima, como lo establecen las leyes. Es más, muchas veces, se otorga en propiedad una pequeña parcela de tierra o un animal a niños aún pequeños para que ellos mismos se hagan responsables de su cuidado. Al igual que en otras culturas ancestrales en otros continentes, en las culturas andinas de América del Sur la distinción entre niños y adultos no se rige estrictamente por el criterio de la edad, sino que ambos son considerados parte integral de la comunidad que tiene determinadas características específicas. Así, las niñas y los niños son vistos como «personas pequeñas», que merecen ser tomadas en serio al igual que «los adultos». Según las culturas andinas, los niños tienen ciertas habilidades que son importantes para la vida comunitaria y que «los adultos» no poseen o que las han perdido. Pero como aún son «pequeños», se tiene consideración con ellos y, generalmente, no se les asigna tareas que pudieran causarles daño o que todavía no son capaces de cumplir.

Como muestran los ejemplos mencionados, existen varias culturas ancestrales en las que las y los niños tenían (y aún hoy tienen) «derechos» muy amplios, y a pesar de ello, en la discusión sobre los derechos del niño, estas culturas pasan prácticamente desapercibidas. Al contrario, la forma en la que hoy se establecen los derechos del niño y la manera en la que se los define en legislaciones nacionales y convenciones internacionales, se basan fundamentalmente en el pensamiento de la época de la Ilustración Europea y en el surgimiento de las sociedades burguesas y de los Estados Nacionales en Europa, desde donde se han ido extendiendo por casi la totalidad del mundo.

En Europa, la idea de que los niños tienen (o deberían tener) sus propios derechos, nace en el siglo XVIII con las filosofías de la Ilustración (especialmente Jean Jacques Rousseau). Posteriormente, durante la Revolución Francesa, la Declaración de los Derechos Humanos y Ciudadanos (1789) formuló el principio de que toda persona posee derechos incondicionales e inalienables – como, por ejemplo, el derecho a la dignidad – también si éstos (todavía) no estaban establecidos legalmente.[1]

Ahora bien, hasta que en Europa surgiera la idea de que, en este sentido había que comprender a las y los niños como personas «dignas de derechos» pasó mucho tiempo todavía. Para ello fue necesario que cambiaran los conceptos sociales de lo que es la infancia y que ya no se considerara al niño como «propiedad natural» de sus padres (en especial del padre), que podían disponer sobre él como mejor les convenía. Pero el establecimiento de derechos específicos para los niños no fue tomado en consideración hasta que surgiera un mundo infantil separado del de los adultos y que requería normas especiales. Desde este punto de vista, los Derechos del Niño no pueden considerarse como una mera extensión de los Derechos Humanos hacia los niños, sino una forma de derechos especiales que sirven para la conservación y la cultivación de este mundo infantil.

Por mucho que se considere que los Derechos del Niño son también Derechos Humanos, no hay que olvidar que sus historias son notablemente diferentes. Mientras que –por lo menos en Europa y en América del Norte– la historia de los Derechos Humanos generales comenzó con los derechos de libertad ciudadanos, lo que marcó el inicio de los Derechos de los niños no fue ningún concepto de libertad sino la *protección*

1 Vale también para la *Virginia Bill of Rights* así como para *Declaración de la Independencia de los Estados Unidos* (ambas de 1776).

de los niños y niñas (véase Therborn 1993: 111). Podemos ilustrarlo mejor repasando la historia de las legislaciones sobre el trabajo infantil cuyo fin fue (y todavía es) la prohibición del trabajo remunerado de los niños.[2] De hecho, estas legislaciones no establecían derechos de los que los niños podían disponer ellos mismos, sino que imponían a los empresarios y a los padres de familia la obligación de proteger a los niños de situaciones y actos que pudieran dañar su salud o su desarrollo. El surgimiento del derecho a la educación fue similar. En este caso, lo que se estableció no fue el derecho de los niños a la educación, sino la obligación de los padres de mandarlos a la escuela, institución que el Estado había creado para la educación de la infancia que, obviamente, les inculcaba las normas de la clase dominante.

Sin embargo, si entendemos que los Derechos del Niño son derechos *de los niños*, es decir que son derechos que ellos mismos pueden ejercer (o la garantía de que nada puede ocurrir contra su voluntad), entonces, vemos que su historia comenzándose muy reciente. Desde la Primera Guerra Mundial, hubo varias iniciativas para otorgar a los niños estos derechos, pero por mucho tiempo, no pasaban de ser declaraciones de intenciones o su vigencia era limitada tanto en tiempo como en espacio y estaba más allá de las legislaciones nacionales. Recién en 1989, se otorgaron a los niños y niñas derechos vinculantes a nivel del Derecho Internacional mediante la Convención de las Nacionales Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN). Pero también aquí no hay que olvidar que estos derechos no constituyen más que una parte pequeña de todo el código y que no fueron formulados por niños y niñas sino por personas adultas *para ellos.*

Lo cierto es que hasta el momento, poca importancia se ha dado al hecho de que, muy independientemente de las legislaciones existentes, siempre ha habido iniciativas de parte de los niños mismos para exigir determinados derechos para ellos. Así, ya en 1836, un grupo de niñas y niños trabajadores se dirigieron al parlamento inglés con la siguiente petición: «*Respetamos a nuestros patrones y estamos dispuestos a trabajar por nuestro sustento y el de nuestros padres, pero queremos más tiempo para descansar, para jugar un poco y para aprender a leer y escribir. Pensamos que no es justo que sólo tengamos que trabajar y sufrir, desde la madrugada del lunes hasta la noche del sábado, para que otros se enriquezcan con nuestro trabajo. Distinguidos señores, ¡infórmense bien*

2 En casi toda Europa, las primeras legislaciones relacionadas con los derechos de los niños tienen que ver con la regulación del trabajo de éstos.

sobre nuestra situación!» (cit. en Liebel 2003: 214).[3] En el presente preámbulo, tratamos de enfocar nuestra mirada a la historia de la creación de los Derechos del niño, especialmente en aquellos derechos que fortalecen (o fortalecerían si se respetaran) la posición social de los niños y su influencia en la vida social.

Desde esta perspectiva, en la historia de los Derechos de los niños podemos distinguir dos corrientes principales: por un lado, aquella que pone el énfasis en la protección y, posteriormente, también en la garantía de unas condiciones de vida dignas para las y los niños y, por otro, la que apunta a la igualdad de derechos y a una participación activa de los niños en la sociedad. Pese a que las dos tendencias no sean totalmente contradictorias, hasta hace muy poco, por lo general, han venido desarrollándose de manera separada. A continuación se presentan las dos corrientes principales para obtener más adelante un balance de los beneficios que han generado los debates sobre los derechos de los niños hasta la Convención sobre los Derechos del Niño.

1.1.- Los Derechos del niño como medio de protección[4]

En primera instancia, la necesidad de proteger a las y los niños fue establecida en vista del trabajo remunerado que realizaban a inicios del surgimiento de la economía capitalista, especialmente en las fábricas y en las minas, puesto que se veían expuestos a una explotación laboral que amenazaba con destruir sus vidas. Las primeras normas estatales referentes a la protección laboral de los niños se crearon en el siglo XIX, pero no se fundamentaron en la idea de que los niños tenían derechos sino que reflejaban el interés de cuidar y educar a la infancia en su calidad de potencial para el futuro tanto para el Estado como también para la economía y, al fin y al cabo, también para capacitarlos para fines militares.[5] De parte del movimiento obrero que estaba en proceso de formación, había el interés de evitar que el empresariado capitalista usara a los niños

3 Aquí encontramos también otros ejemplos históricos de la lucha de las y los niños trabajadores por sus propios derechos. Veerman (1992: 402) sostiene que el rol de los niños en la conceptualización de derechos es uno de los temas más importantes que quedan por ser estudiados e investigados.

4 Para un relato detallado de la historia de las convenciones internacionales sobre los Derechos de los Niños hasta la época de hoy, (véase Alston & Tobin 2005).

5 En su análisis histórico, Michael Freeman (1992: 30) señala que lo que había detrás de los Derechos del niño, en un principio no fue el interés por «el niño como sujeto de derechos», sino por «su utilidad para la sociedad». Asimismo, indica que ya en el año 1852, en Inglaterra se publicó un artículo titulado «*The Rights of Children*» (en, *Knickerbocker*, no. 36).

como competencia barata para la mano de obra adulta para así mantener bajos los salarios.

A fines del siglo XIX y principios del XX, en vista de la creciente miseria de las familias obreras y de los primeros intentos para establecer servicios sociales privados y estatales para aliviar esta situación, surgió la idea de ir más allá de la prohibición del trabajo infantil y de poner bajo la tutela del Estado a todos los niños «abandonados» en general. Encontramos una expresión de ello, por ejemplo, en la ley noruega para el tratamiento de niños abandonados de 1892 o también en la ley de beneficencia alemana que data de 1922/24. De hecho, ya desde 1882, hubo acuerdos bilaterales entre varios países europeos para enfrentar la lucha contra el tráfico de niñas conjuntamente.

Generalmente, se considera que la fecha de nacimiento de los convenios internacionales sobre los Derechos del Niño es el 26 de septiembre de 1924, ocasión en la cual la Asamblea General de la *Liga de las Naciones* (fundada en 1920 y predecesora de las *Naciones Unidas*) aprobó la *Declaración de Ginebra sobre los Derechos del Niño.* La Declaración se fundamentó en la iniciativa de la maestra Eglantyne Jebb, Presidenta de la fundación británica *Save the Children Fund*, que había logrado establecer la *Save the Children International Unión*, es decir la primera asociación internacional de *lobbying* que reunía a varias organizaciones de ayuda a la infancia nacionales (hoy ONGs) (véase Veerman 1992: 155).

La Declaración de Ginebra es un documento breve de cinco puntos, en el que los Estados miembros de la Liga de las Naciones expresan la «obligación de la humanidad» de aspirar a lo mejor para los niños «independientemente de raza, nacionalidad y religión». Mientras que el artículo primero proclama el derecho de toda niña y todo niño a condiciones adecuadas para su buen desarrollo físico y mental, el artículo segundo exige ayuda para los niños que se encuentran en situaciones de vida difíciles. El artículo tres estipula que en tiempos de emergencia, se debe ayudar a la infancia antes que a la demás ciudadanía. En artículo cuarto, se exige que se creen las condiciones necesarias para permitir que los niños puedan ganarse la vida y que se debe protegerlos de cualquier forma de explotación. Finalmente, el quinto artículo recomienda impartirles una educación para la humanidad.

Si analizamos detalladamente la Declaración, nos damos cuenta de que ésta «no se refiere a derechos de verdad» (Verhellen 1994a: 59), sino a obligaciones que los adultos tienen frente a los niños. De hecho, «el niño seguía dependiendo de la voluntad de los adultos para defender los dere-

chos que establecía la Declaración» (ibid.). Su orientación en la protección y en la beneficencia no daba espacio para que se reconociera la autonomía de los niños, ni la importancia de sus deseos y sentimientos o su rol activo en la sociedad. Entonces, «los niños eran más un objeto de preocupación que personas con autonomía» (Freeman 1996: 3).[6] Pero lo cierto es que, pese al principio defensivo de la Declaración (una reacción a los horrores y las consecuencias de la Primera Guerra Mundial), era la primera vez que se ponía un especial énfasis en las necesidades sociales y económicas de los niños.

Tampoco la Declaración estipula límites de edad. La *Liga de las Naciones* creó un comité para la protección de la infancia, pero los «derechos establecidos» no eran reclamables, puesto que no había jurisdicción internacional competente. En 1934, diez años después de su suscripción, la Asamblea General de la *Liga de las Naciones* ratificó la Declaración, «comprometiéndose» los Estados a tomar en cuenta los principios de ésta en sus legislaciones nacionales.

Muy a pesar de que los Estados miembro de la Liga de las Naciones se habían impuesto a si mismos un cierto compromiso, que se refleja también en el acta fundacional de la creación de la Organización Internacional del Trabajo (1919) y en la introducción de un sistema de protección de minorías, no se logró evitar ni el genocidio ni la violación de otros derechos que surgieron durante las dictaduras fascistas. De hecho, en Alemania, con la toma de poder por parte de los nazis y la retirada del país de la Liga de las Naciones, el debate sobre los Derechos del niño murió, en el exterior se concentraba en el peligro que significaba para los niños la guerra o apuntaba al tiempo después de la Segunda Guerra Mundial. Así, el 12 de abril de 1942, las y los expertos en educación de los 19 Estados participantes de la *Conference of the New Education Fellowship* que tuvo lugar en Londres, firmaron la así llamada *Children's Charter for the Post-War-World* (véase Veerman 1992: 237). Aparte de una suficiente atención de los niños, dicha Declaración también exigió la igualdad de oportunidades para todas y todos los niños, el derecho a la asistencia a la escuela tiempo completo y a la educación religiosa. El objetivo del documento fue oponerse a los principios ideológicos del régimen nazi.

6 Freeman (1996: 1) señala que, antes que nada, la infancia era considerada como una «inversión en el futuro para lograr la paz y la armonía entre las Naciones».

Apenas pasada la Segunda Guerra Mundial, la Unión Internacional para el Bienestar del Niño (*International Union for Child Welfare*), que había surgido en parte de la *Save the Children International Union,* trató de convencer a los miembros del Consejo Económico y Social de la ONU (ECOSOC) de las Naciones Unidas a ratificar la Declaración de Ginebra, lo que logró en 1948, año en el que se aprobó una versión revisada pero con muy pocas modificaciones. Con algunas interrupciones, el debate sobre si hacía falta una declaración específica sobre los Derechos de los niños o si éstos, más bien, ya estaban incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU de 1948, duró otros once años. Finalmente, el 20 de noviembre de 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas, aprobó una Declaración ampliada sobre los Derechos del Niño (véase Veerman 1992: 159).

Con sus diez artículos, esta Declaración es más amplia que la de Ginebra de 1924, pues no sólo se refiere a las necesidades materiales de los niños, sino que también incluye la necesidad de ser amados y comprendidos. Asimismo, recalca el derecho a la atención pre- y postnatal tanto para la madre como para el hijo y el derecho a tener un nombre y una nacionalidad. Otro punto a destacar de la Declaración de 1959 es el principio de la educación gratuita, por lo menos a nivel de la escuela primaria. La protección de la explotación es complementada por el derecho a ser protegido de toda forma de abandono y crueldad. De igual manera, por primera vez, se sugiere la determinación de una edad mínima para la actividad laboral sin mencionar cuál debería ser, evidentemente.

En el preámbulo, se justifica la necesidad de cuidado y atención, inclusída la protección legal, con el argumento de la «inmadurez física y mental del niño». Al mismo tiempo, por primera vez, se considera al niño como un sujeto de derechos (véase Verhellen 1994a: 61). Mientras que la Declaración de Ginebra todavía veía al niño como un objeto «al que había que dar algo», el artículo primero de la Declaración de 1959 reza así: «El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia». Pero pese a todo, al igual que la Declaración de 1924, no logró pasar de ser un *llamado a la buena voluntad*, puesto que todavía no era reclamable legalmente a nivel internacional.

2.- Movimientos por la liberación de los niños

2.1.- Primeros movimientos

Desde principios del siglo XX, paralelamente a los esfuerzos para lograr convenios internacionales sobre la protección de la infancia, en algunos países empezaron a surgir movimientos que luchaban explícitamente por los derechos de autonomía de los niños. Estos movimientos constituyeron la base para nuevas reivindicaciones que apuntaban a una mayor participación (política) de los niños y a un reconocimiento de los mismos como ciudadanos que tienen los mismos derechos que los adultos. Pero estos esfuerzos no se limitaban a los así llamados derechos ciudadanos o de libertad, sino que también abarcaban derechos sociales y económicos para los niños. Este tipo de movimientos nacieron en el contexto de revoluciones y reformas políticas o seguían el modelo de los movimientos de grupos sociales desfavorecidos.

La asociación «Educación libre para los niños» fue uno de los movimientos pioneros por la liberación de los niños. Se creó durante la Revolución Rusa de 1917/1918 bajo la influencia del movimiento juvenil en Europa occidental y de diferentes tendencias de la pedagogía de reforma. Durante la primera Conferencia Nacional de las Organizaciones por la Educación Cultural («*Culto proletario*»), que se celebró del 23 al 28 de febrero de 1918 en Moscú, dicha asociación presentó una «Declaración de los Derechos del Niño» que iba mucho más allá de todo lo que hasta esa fecha se entendía bajo el concepto de los Derechos de los niños en Europa.

De hecho, a diferencia de la idea general que predominaba en aquel entonces (y que todavía hoy es muy común) de que lo más importante es *proteger* a los niños de los peligros de la vida urbana y del trabajo industrial, la Declaración de Moscú se inspira en la idea de que lo que hay que hacer es *fortalecer* la posición de los niños y niñas en la sociedad y lograr condiciones de igualdad de derechos con los adultos – todo eso, independientemente de la edad de los niños (tal vez, este es uno de los motivos por el que la Declaración no señala una edad concreta hasta la que una persona joven debe ser considerada «niño o niña»). Asimismo, las obligaciones de los padres de familia, de la sociedad y del Estado frente a la infancia no se agotaban en la atención o en el cuidado, sino que se exigía que se debían crear condiciones de vida y de acción que permitierann a niñas y niños una vida en dignidad y el desenvolvimiento libre de sus necesidades, fuerzas, capacidades

y habilidades. Fue la primera vez que los niños no eran entendidos simplemente como seres «aún-no» que contarán recién en el futuro (es decir cuando sean adultos) sino que son seres «ya-sí» que merecen el reconocimiento de la sociedad desde el presente (es decir desde niños).[7] Esto significa que este documento entiende los Derechos de los niños como verdaderos derechos que pueden ser reclamados no por cualquier persona sino por las y los niños mismos - para la época (y todavía para hoy), una idea realmente revolucionaria.

Concretamente, estos conceptos básicos se reflejan en el principio de que nadie puede obligar a un niño a una educación o una formación religiosa contra su voluntad, de que el niño mismo puede elegir a quién lo eduque hasta el punto de separarse de sus padres, de que tiene el derecho a expresar libremente su opinión, de organizarse con otros niños o personas adultas y de que puede participar en todas las decisiones (políticas) que desde su punto de vista le conciernen. La justificación que indica el documento para el derecho de los niños a participar en el trabajo necesario para la sociedad en condiciones dignas, es decir para el derecho a la no-explotación, es remarcable, pues argumenta que los niños son sujetos activos de la vida y que su vida es importante ya desde la infancia.

Declaración de Moscú sobre los Derechos del Niño y la Niña (1918)

1. Independientemente del grupo social al que pertenecen sus padres, todo niño que nace tiene el derecho de existir, es decir que se debe garantizar un cierto conjunto de condiciones de vida que dependen de la higiene de la edad de la infancia y que son necesarias para la conservación y el desarrollo del organismo y para la exitosa lucha de éste contra las influencias contrarias a la vida.

2. La garantía de las condiciones de vida necesarias para la higiene de la infancia será responsabilidad de los padres, de la sociedad en su conjunto, del Estado. El rol de cada uno de estos factores y la relación entre ellos en todo lo que concierne la garantía de estas condiciones para los niños será determinado por normas legales correspondientes.

3. Todo niño, independientemente de su edad, es una personalidad determinada y bajo ninguna circunstancia deberá ser considerado propiedad ni de sus padres, ni de la sociedad, ni del Estado.

4. Todo niño tiene el derecho de elegir a sus educadores más próximos y de separarse de sus padres si es que éstos resultaran ser malos

7 Para un mayor detalle sobre estas categorías véase Casas 1998: 33.

educadores. El niño tiene el derecho de abandonar a sus padres a cualquier edad, siendo que el Estado y la sociedad deberán asegurar que un cambio de este tipo no signifique un empeoramiento de la situación material del niño.

5. Todo niño tiene el derecho al desarrollo libre de todas las fuerzas, capacidades, habilidades y talentos que en él se encuentren, es decir que tiene el derecho a una educación y formación que esté acorde a su individualidad. La puesta en práctica de este derecho se garantizará mediante el acceso gratuito a cualquier edad a las instituciones educativas y formativas correspondientes, en las que el niño encontrará las mejores condiciones para desarrollar de manera armónica todas las facetas de su naturaleza y de su carácter.

6. Ningún niño podrá ser obligado por la fuerza a asistir a una institución educativa o formativa. La educación y formación en todos sus niveles serán un asunto de libre decisión del niño. Todo niño tiene el derecho de abandonar la educación y formación si ésta no corresponde a su individualidad.

7. Desde muy temprana edad, todo niño participará en el trabajo necesario para la sociedad en la medida en la que lo permitan sus fuerzas y capacidades. Dicho trabajo no sólo no deberá dañar la integridad física del niño o constituir un obstáculo para su desarrollo mental sino que deberá ser compatible con todo el sistema de educación y formación. La participación del niño en el trabajo productivo necesario socialmente es para poner en práctica uno de los derechos más importantes del niño – el de no sentirse como parásito, sino de ser partícipe y constructor de su vida y de darse cuenta de que su vida no sólo tendrá un valor social en el futuro sino que lo tiene ya en el presente.

8. A cualquier edad, el niño tiene las mismas libertades y los mismos derechos que las personas adultas y mayores de edad. Y si es que uno u otro derecho no pudiera ser puesto en práctica, será única- y exclusivamente por el hecho de que el niño todavía no tiene las fuerzas físicas y mentales necesarias para ello. Desde el momento en que llega a tener estas fuerzas, la edad no podrá ser obstáculo para el uso de estos derechos.

9. La libertad está en poder hacer todo lo que no dañe el desarrollo físico y mental y ni a las otras personas. Así, los únicos límites de los derechos naturales de todo niño serán aquellos determinados por las leyes del desarrollo físico y mental normal y aquellos que garantizan a los demás miembros de la sociedad el uso de los mismos derechos.

10. Determinados grupos de niños, en sus interrelaciones entre ellos y con las personas adultas que los rodean, pueden ser sometidos a ciertas reglas que prohíben aquellos actos o acciones que dañan a la sociedad en su conjunto. Todo lo que no está prohibido por estas reglas, no podrá constituir obstáculo para que el niño se realice.

Ningún niño debe ser obligado a algo que no esté establecido por esta regla.

11. Todos los niños tienen el derecho de participar en la redacción de las normas que regulan su vida y sus capacidades.
12. Nadie – ni los padres, ni la sociedad, ni el Estado – podrá obligar al niño a ser instruido en una determinada religión o a participar en sus ritos: la educación religiosa deberá ser completamente libre.
13. Ningún niño podrá ser perjudicado a causa de sus ideas, pero la manifestación de estas ideas no deberá tocar los mismos derechos de otros miembros de la sociedad – tanto de niños como de adultos.
14. Todo niño podrá expresar libremente su opinión y sus pensamientos, ya sea en forma verbal o escrita, al igual que los adultos, es decir solamente con las restricciones que dicta el bienestar de la sociedad y de las personas que la conforman; éstas deben orientarse en la razón del niño y ser definidas con exactitud por la ley.
15. Todo niño tiene el derecho de conformar asociaciones y otros grupos sociales similares con otros niños o con personas adultas, tal como lo tienen los adultos. Las restricciones al respecto y que tienen que ver con el bienestar del niño y de su normal desarrollo físico y mental, serán definidas con exactitud por las leyes correspondientes.
16. Ningún niño puede estar sometido a la privación de su libertad o a algún castigo. Las infracciones y las faltas que el niño comete se corregirá con ayuda de instituciones educativas correspondientes y por la vía de la ilustración y la sanación, pero no mediante castigos u otras medidas de carácter represivo.
17. El Estado y la sociedad se empeñarán con todos los medios en garantizar que todos los derechos de los niños aquí mencionados no sufran ninguna restricción. Protegerán estos derechos de todo intento de disminuirlos y obligarán a todos aquellos que no cumplan con sus obligaciones para con los niños, a hacerlo.

(citado sg. Pridik 1921: 40-42)

Sin embargo en la citada Conferencia de Moscú, el borrador para una Declaración de los Derechos del Niño no logró el éxito deseable. Con su propuesta, la asociación rusa «Educación libre de los niños» había retomado algunos conceptos que, desde el cambio de siglo, estaban siendo discutidos en varios países europeos y también en los Estados Unidos. Habían nacido primordialmente de la crítica del sistema escolar estatal. En algunos casos, estas críticas vinieron de los mismos alumnos e hicieron que se crearan diferentes escuelas alternativas y que se desarrollaran conceptos educativos socialistas y anarquistas. De manera general, se considera que el libro *El Siglo del Niño* de la pedagoga y feminista sueca Ellen Key (primera edición en 1900, y en castellano

1906, traducido a varios idiomas y que logró gran resonancia en la opinión pública), fue la primera manifestación de este nuevo pensamiento que prioriza las necesidades de los niños y que aspira a una «pedagogía desde el niño». [8]

De modo general, Key se quedó presa del mito romántico de la infancia, que glorifica a los niños como seres «buenos» de naturaleza y la infancia como un mundo sano y sagrado. Pero cabe señalar también que en su obra titulada *Amor y Matrimonio* (edición en castellano 1907 publicada poco después, por primera vez), reclama algunos derechos para los niños que surgen del análisis de sus condiciones de vida. Así, exige la igualdad de derechos para hijos legítimos e ilegítimos y también el derecho del niño a la integridad física y a un trato respetuoso. Asimismo, recalca que los niños también tienen el derecho de ser «malos» y de no tener que ser siempre «buenos», al igual que tienen el derecho de tener sus propias ideas y su propia voluntad sobre las cosas, de formarse sus propios juicios, de tener sus propios sentimientos.

Los aportes de Key y de la mayoría de las y los pedagogos de reforma se centran en cómo cambiar la conducta de los educadores, en cómo reformar las instituciones pedagógicas para que sean compatibles con las necesidades de la infancia y en cómo lograr mejores condiciones de vida y de aprendizaje para ella. En cambio, el pediatra y pedagogo polaco Janusz Korczak, fue más allá. En su calidad de director de un orfanato judío en Varsovia, Korczak se empeñó activamente en fomentar un rol independiente y activo de los niños que estaban a su cargo, pero también luchó por mayores derechos y por la igualdad de derechos de los niños en la vida social. En su primera obra pedagógica importante *Como amar a un niño* (en castellano 1986 que escribió en el transcurso de los años 1914 hasta 1916 y que fue publicado en 1919), el autor proclama una «*Magna Carta Libertatis* para los niños», determinando tres derechos fundamentales para ellos: «el derecho del niño a su muerte», «el derecho del niño al día de hoy» y «el derecho del niño a ser como es». A primera vista, «el derecho del niño a su muerte» causa estupor, pero sus explicaciones aclaran lo que Korczak quiso decir con ello: el derecho a la autonomía y a la auto-vivencia que, muchas veces, queda estrangulado por el exagerado cuidado de los padres. Con los otros dos derechos, hace hincapié en su convicción de que los niños no

8 La feminista estadounidense Kate Douglas Wiggin (1971) se empeñó en luchar por el reconocimiento de los niños como individuos autónomos ya en el año 1892.

están camino a ser personas sino que ya son personas enteras que tienen el derecho a tener una vida *propia.*[9]

Partiendo de este concepto, algunos años después, en un artículo titulado «El derecho del niño al respeto» (primero 1928, en castellano 1993), Korczak critica la Declaración de Ginebra sosteniendo que «confunde la relación entre obligaciones y derechos» y señalando que «en vez de exigir, lo que hace es tratar de persuadir: un llamado a la buena voluntad, un pedido de comprensión». Korczak observa también que la Declaración no reconoce la capacidad de los niños de actuar por si solos: «*El niño no hace nada, nosotros hacemos todo.» La relación entre adultos y niños es «trastornada por su dependencia material». «Un mendigo, por lo menos, dispone libremente de las limosnas que recibe. En cambio, un niño, no tiene nada que le pertenezca, está obligado a justificarse por todo objeto que se le haya entregado para su uso. No puede romper, estropear o ensuciar nada, no puede regalar ni desechar nada. Está obligado a recibir lo que se le dé y contentarse con ello. Todo en su lugar y todo a su tiempo, tal como lo establecen las normas.» «Débil, pequeño, pobre y dependiente – falta mucho para que sea en un ciudadano verdadero. Tratamos a los niños con compasión, rigidez, los ultrajamos y no los respetamos. Chiquillos, sólo niños, serán personas más adelante, pero ahora no todavía.»* Con vehemencia, Korczak reclama una participación amplia de los niños cuyo «*carácter es evidentemente democrático*» y no conoce jerarquías. Exige que se les debe dar confianza, permitiéndoles que «se organicen», puesto que «los verdaderos expertos en el tema» son ellos.[10]

2.2.- Los movimientos de los años 1970 y 80

Pero el debate sobre los Derechos del niño que se desarrolló en las siguientes décadas no se refería a las ideas y las reivindicaciones como las de Korczak (quién murió en 1942, asesinado por los nazis en el campo de exterminación de Treblinka conjuntamente con los niños de su orfanato)

9 En su biografía de Korczak The King of Children (El rey de los niños), Betty Jean Lifton (1989) enumera todos los Derechos Infantiles que éste ha formulado en sus diferentes obras. Véase también Naranjo 2001.

10 Hay que recordar también a la poeta chilena Gabriela Mistral que reclamó en 1927 derechos fundamentales para el «niño sudamericano», enfatizando lo que luego se llamaría el protagonismo infantil: «Cada niño trae una esperanza llena de fuerza y de misterio, a las colectividades caducas que son las nuestras, hasta en esa fresca América. No hay ninguna entidad de adultos que contenga sugestión semejante a la de la infancia de vida superiormente pura. Y ninguna sugiere con más fuerza que ella organizaciones nuevas del mundo.» (véase El protagonismo social de los niños, 2005: 9-12)

o de la asociación rusa «Educación libre de los niños». De hecho, no se las retomó hasta los años 1970, primero con el Movimiento por la Liberación de los Niños (*Children's Liberations Movement – CLM)*.[11]

Richard Farson, uno de sus mentores publicistas y que en 1974 había publicado una obra polémica titulada Birthrights considera que el CLM se inspira en el movimiento norteamericano por los derechos civiles, que además de hacer hincapié en la opresión de los negros, «ha llamado la atención sobre las múltiples formas de opresión en nuestra sociedad» (Farson 1974: 2). Después de que en Estados Unidos diferentes minorías étnicas y también las mujeres exigieran su igualdad de derechos, los niños serán entendidos como la «última minoría» cuya emancipación está pendiente. Los derechos que se exigen para los niños deben garantizar que ya no sean tratados como un grupo especial, sino como una parte reconocida e integrada de una sociedad que se entiende como democrática. «No hay en una sociedad libre y democrática ningún argumento fundamentado para que a los niños no les esté permitido participar en decisiones importantes» (Farson 1974: 178). Deberían tener derecho a la libertad y democracia de igual modo que los adultos.

El CLM se sitúa de manera crítica frente a la práctica tradicional de la protección infantil. Ésta fija «un comportamiento paternalista» (Farson) y lo que hace es perjudicar a los niños más que favorecerlos. Seremos una ayuda para los niños cuando dejemos de inmiscuirnos permanentemente en su protección y cuando mediante un trabajo constante, aseguremos sus derechos civiles en su totalidad. En vez de siempre poner la atención en lo que los niños no pueden, con intuición y sensibilidad se debe, poner la mirada en «las posibilidades de los niños», y proporcionar las condiciones que les permitan reconocer y expresar estas posibilidades. También los adultos llegarían a conocer a los niños en todas sus facetas, «si reconocieran los derechos infantiles y respetaran todas las posibilidades que ellos tienen» (Farson 1974: 13).

Por lo tanto el CLM se opone a cualquier forma de infantilización de los niños, es decir a cualquier intento de hacerlos más «pequeños» de lo que son y de medirlos sólo mediante reglas que los mismos adultos fijan autoritariamente. Según estas reglas, el «niño ideal tiene que ser gracioso porque eso divierte a los adultos, tiene que ser juicioso para no molestar a los adultos, y despierto para que según el deseo de los padres pueda ir a un buena escuela» (Farson 1974: 2). A los niños, «no se los debe ver sólo

[11] Véase también Adams et al. 1971; Gross 1977; Cohen 1980; Hawes 1991; Veerman 1992.

como futuros adultos, sino tomarlos como ellos son» (ibid.: 3). Esto implica que el hasta ahora vigente modo de comportamiento problemático de los niños debe ser valorado de una manera nueva, es decir que «el niño rebelde, el niño obstinado, el niño que se va de casa, debe de ser contemplado con ojos completamente distintos» (ibid.: 194). En vez de considerar a este tipo de niño como «perturbado», se debería preguntar si, en vez de pretender tener al «niño formal y completamente adaptado» no sería mejor desarrollar su «autoestima» (ibid.).

El movimiento de los años 70 no se da por satisfecho con que se vea a los niños con nuevos ojos y con proclamar los Derechos del niño, sino que se pregunta qué debería pasar para que los niños puedan ejercer sus derechos. Por una parte admite que, al fin y al cabo, los derechos sólo serán reales cuando de una manera organizada, los mismos niños los impongan. En una sociedad en la que los adultos disponen sobre los niños, no se puede esperar que los adultos tengan especial interés en la realización de los Derechos de los niños, ya que su poder de disponer sobre los niños se limitaría. Por eso, los niños no pueden prescindir de desarrollarse «como grupo organizado con fines muy concretos» y de conseguir «más respeto» (ibid.: 8). Al igual que los miembros de otros grupos sociales sometidos, los niños no podrían emanciparse individualmente, sino sólo «como clase» (ibid.: 16).

En la otra, junto con otros derechos, se exige, el «derecho a trabajar». Primeramente, este derecho da a los niños el poder necesario para imponer también los otros derechos. En la sociedad actual los niños están sin poder y dependientes, porque «no se les permite ser productivos y no pueden tomar parte en la vida económica de nuestra sociedad» (ibid.: 155). Con el ingreso surgido de su propio trabajo «los niños llegarían a tener no sólo ventajas económicas, sino que obtendrían la dignidad que va asociada a trabajo y producción. Los adultos les respetarían y lo que es más importante, la autoestima de los niños mismos subiría» (ibid.: 155). Los niños tendrían mayores posibilidades de conseguir «cambios constructivos» en su entorno y de alcanzar «las metas elegidas por ellos en la vida» (ibid.).

En John Holt – otro representante del CLM – la argumentación de los derechos legítimos de los niños tiene un fuerte acento anti-pedagógico. El punto de ataque de su crítica es «la institución infancia» que surge con la sociedad burguesa. Ella ha «infantilizado» a los niños y los ha desterrado a un recinto privado, donde pase lo que pase, son dependientes de la benevolencia de los adultos. En la medida en que se separe a los niños del mundo de los adultos, cosa que se hace de manera clara y masiva-

mente en la escuela, «se evita que entren en contacto con su entorno social y aún más, se evita que desarrollen un papel productivo y con responsabilidad» (Holt 1974: 26). De esta manera, las capacidades de los niños son recortadas e infravaloradas. Holt demuestra que en la observación cotidiana, los niños «evidentemente son capaces de cosas que nosotros recién les confiamos a una edad más tardía» (ibid.: 100). Entonces, lo que deberíamos hacer es el contrario, esperar más de los niños y confiar más en ellos. Holt exige de los adultos «que no partan de la suposición de que hay ciertas cosas que los niños no pueden hacer, y que no estén sorprendidos o no se sientan amenazados cuando ellos hacen esas cosas» (ibid.: 97). Según su opinión «si nosotros esperáramos más de ellos y ellos más de si mismos, también serían capaces de aprender más y más rápido de su entorno, o dicho de otra manera, aún después de los tres años de edad seguirían descubriendo y aprendiendo tan apasionadamente y tan eficazmente como en los tres primeros años de su vida» (ibid.).

En esa misma época, en otros países surgieron movimientos similares. Así, desde mediados de 1970, en Europa algunos grupos retomaron las reivindicaciones del CLM. Eran grupos que veían con ojos muy críticos la protección infantil tradicional, rechazándola como una «ataque a la libertad» de las generaciones jóvenes. Los defensores de este pensamiento solían participar en iniciativas alternativas y anti-pedagógicas o también en organizaciones de la protección infantil tradicional. En la República Federal de Alemania, este movimiento alcanzó su auge con la publicación de un manifiesto publicado en 1984 y cuyo fin fue «reformar todas las leyes que desde un punto de vista objetivo son contrarias a los intereses de los niños» estableciendo que «los niños y adolescentes gocen de manera ilimitada y concreta de todos los derechos fundamentales y humanos» (cita según Stern 1995: 16).

A diferencia del CLM estadounidense, el debate que se llevaba en aquella época en Europa, muy poco se ocupó de cuáles serían las condiciones para lograr la igualdad de derechos de los niños y no tocó para nada la pregunta de cómo podrían aportar a ello los niños mismos. De hecho, en vez de pensar en cuáles serían las condiciones «económicas» para que las y los niños lograran o recuperaran su autonomía y para que pudieran asumir un rol activo y participativo en la sociedad – como sí lo hacía el debate norteamericano y como ya lo había planteado Janusz Korczak – la discusión europea se limitaba a apelar a los adultos a que consideraran los intereses de los niños y a exigir un «cambio de actitud» en sus relaciones con ellos.

Ahora bien, en los continentes del Sur, los movimientos por la liberación de los niños se desarrollaron de manera muy diferente. Así, en América Latina, nacieron al calor de otros movimientos e iniciativas sociales que luchaban por mejorar las condiciones de vida de los niños marginados y niños trabajadores, basándose en los conceptos de la Educación Popular y apuntando a un movimiento social autónomo de estos niños. El primer movimiento surgió en 1976 en Perú. Se trata del Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC). A principios de los años 1980, se formó el Movimento Nacional do Meninhos e Meninhas de Rua (MNMMR) en Brasil, una iniciativa cuyas raíces están en varios proyectos de educación de calle. En los siguientes años, en otros países latinoamericanos surgieron procesos similares y, desde aproximadamente mediados de los años 1990, observamos lo mismo en África y Asia. Actualmente, existen varios movimientos de niños y adolescentes trabajadores (NATs) que han creado redes que van más allá de las fronteras nacionales e incluso continentales (ver más detalles en capítulos 16 y 21).

Una diferencia importante entre los movimientos en los Estados Unidos y Europa y los que se dieron en los continentes del Sur, es que éstos últimos se concentran en los sectores populares, son gestionados por los niños mismos – con ayuda de adultos – y siguen existiendo hasta hoy, en el caso del MANTHOC con 30 años de historia de organización sostenida. Su autoconcepto se basa en la idea de que, en su calidad de sujetos sociales competentes, los que mejor conocen su situación y los que mayor aptitud tienen para defender sus intereses y sus derechos son los niños mismos y sus organizaciones. Es así que los movimientos del Sur reclaman que las y los niños sean reconocidos como ciudadanos que tienen los mismos derechos que las personas adultas y que se les permita participar en las decisiones políticas. Su credo se resume en las teorías de la participación protagónica y el protagonismo infantil (véase Schibotto 1990; Liebel 1994 & 2000; Cussiánovich & Márquez 2002).

3.- Un balance intermedio

Como se ha señalado, hasta que en 1989 se aprobara la CDN, en el transcurso de varias décadas, ya se habían librado múltiples debates sobre los Derechos de los niños pero de manera dispersa y poco coordinada. Pese a ello, fueron más que un preámbulo para la Convención, puesto que incluían elementos que la CDN no llegó a tomar en cuenta más que de manera puntual y que hasta el día de hoy no se han implementado.

Analizando la historia de los debates sobre los Derechos de los niños, observamos que los impulsos nuevos siempre surgían en momentos en los que se producían acontecimientos o reformas políticas importantes. De hecho, se puede decir que las diferentes declaraciones sobre los Derechos Infantiles son la reacción a las dos guerras mundiales y a las consecuencias que éstas tenían para la vida de muchos niños. Asimismo, los inicios de los movimientos por los Derechos del niño están relacionados con la pérdida de la legitimidad de los regímenes estatales y sociales autoritarios y, en un primer momento, se nutrieron de la Revolución Rusa y de los movimientos sociales de la postguerra en Europa. Cabe señalar que no eran equivalentes a las tendencias políticas «izquierdistas», pues muchas veces, en éstas igualmente se reproducían relaciones generacionales de corte autoritario. En realidad, no fue hasta el surgimiento de los movimientos estudiantiles y juveniles de los años 1960 y 1970 que estas relaciones generacionales empezaran a quebrarse.

Considerando lo que acabamos de exponer, es evidente que el hecho de que los Derechos que formula la CDN para la infancia ya no se limiten solamente a su protección, atención y cuidado, no es casual. Pues la nueva visión que comprende a las y los niños como protagonistas o sujetos se ha venido imponiendo también en todas las disciplinas de las ciencias sociales que tienen que ver con la(s) infancia(s) y que, por su parte, van influyendo en los debates sobre los Derechos del Niño y todo lo que éstos implican.

Capítulo 2

La Convención de 1989

Manfred Liebel y Marta Martínez Muñoz

1.- Origen

Además de los antecedentes expuestos en el capítulo primero, la CDN tiene su origen inmediato en una iniciativa del Gobierno de Polonia, que en 1978, en los debates de la Comisión de Derechos Humanos del Consejo Económico y Social (ECOSOC) de las Naciones Unidas, a través del jurista Adam Lopatka había propuesto aprobar nuevamente la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 como acuerdo vinculante *("first polish draft")*. Considerando que, según la ONU, la situación de las y los niños que vivían bajo el yugo de la violencia, de la guerra, el colonialismo, el racismo y el *apartheid* demandaba la creación inmediata de un acuerdo de derecho internacional vinculante y habiéndose proclamado 1979 como el "Año Internacional del Niño", esa nueva aprobación estaba prevista para ese año.

Sin embargo, pasaron diez años más hasta que finalmente el texto final de la CDN viera la luz. El motivo de esa tardanza fue que algunos países occidentales exigían una revisión completa en la que se diera más peso a la integración familiar de los niños. Asimismo, criticaban que el contenido de la Declaración de 1959 había quedado obsoleto, que tenía lagunas y que le faltaba claridad y determinación pero, sobre todo, que no era legalmente vinculante. Otro de los argumentos esgrimidos estribaba en que el documento no estaba acorde con los demás acuerdos sobre los Derechos Humanos y que, por lo tanto, podía causar una disminución de los estándares internacionales en materia de Derechos Humanos. Por todos estos motivos, se consideraba que hacía falta una revisión con mayor profundidad.

A raíz de estas primeras reservas, en octubre de 1979, el Gobierno polaco presentó un borrador nuevo y ampliado al que se conoce como el *"second polish draft"*. A diferencia del primero, el segundo borrador incluía la protección individual de los niños. Pero, más allá de los derechos económicos, sociales y culturales, y aunque especialmente desde los países occidentales ya se estaban reclamando, todavía no se consideraban derechos civiles y políticos para los niños y las niñas. Pese a todo, el segundo borrador se convirtió en el documento base para los debates posteriores que duraron diez años, hasta llegar al consenso del texto final del conjunto del articulado.

Uno de los motivos por el que los debates y las negociaciones tardaran tanto tiempo fue que había que encontrar compromisos internacionales entre conceptos muy diferentes de lo que se entendía por infancia y familia, de la relación entre niños y adultos o de política social y poder estatal. En relación a la pregunta de cuándo comienza la vida de un niño, ya antes o recién después de su nacimiento, en temas de la libertad de religión, de las adopciones y de la edad límite para que niñas y niños participen en conflictos armados, las controversias en los inicios eran casi insuperables. Así, a fin de evitar que la suscripción de la Convención fracasara a causa de la oposición de algunos Estados, contrariamente a la definición común que establece que la infancia dura hasta cumplidos los 18 años de vida, se acordó que las y los jóvenes podían ser reclutados para el servicio militar desde los 16 años (como así se reflejo finalmente en el art. 38)[1].

El grupo de trabajo encargado en el interior de la Comisión de Derechos Humanos se regía por un principio de consenso que implicaba que, había que trabajar en la redacción de un artículo hasta que todos los miembros estuvieran de acuerdo. En el transcurso del proceso, también se tomaron en cuenta aportes de diferentes organizaciones especiales de la ONU (UNICEF, OIT, etc.) y de organizaciones no gubernamentales (ONGs[2]). Especialmente éstas últimas fueron ganando mayor influencia. En el año 1983, conformaron el *"ad hoc-group on the drafting of the Convention",*

1 Este hecho, no exento de polémica por reducir la edad, dio lugar al posterior Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados (entró en vigor el 12 de febrero del 2002). En el caso de España, se realizó una ratificación de la CDN con una reserva permitir, ya que la edad mínima de ingreso en el ejército es de 18 años.

2 De una veintena de organizaciones que participaron de este grupo, destacamos, Defensa de los Niños Internacional, la Alianza Save the Children, Amnistía Internacional, Comisión Internacional de Juristas, entre otras.

el grupo *ad hoc* para la elaboración de la Convención, y fue también gracias a la presión que ejercían las ONGs que finalmente se lograra adoptar la Convención para hacerla coincidir con el décimo aniversario del Año Internacional del Niño, es decir en 1989.

Con la perspectiva que nos ofrece el tiempo, es evidente que el proceso de elaboración del texto de la Convención estuvo marcado por el hecho de que el importante cambio de enfoque, y la incorporación de nuevos actores internacionales, había provocado una fuerte dinamización de las negociaciones.[3] Conforme iba durando la fase de elaboración, se venían cristalizando objetivos considerablemente más amplios y ambiciosos que los que contemplaba el primer borrador original presentado por el Gobierno de Polonia. Pues entonces, el objetivo era crear un tratado universal histórico que, por primera vez, estableciera de la manera más global y consensuada posible los derechos que corresponden a la infancia. Por consiguiente, el proceso de elaboración de la CDN refleja la transición de un debate centrado en las necesidades de la infancia, en el que el niño queda reducido a una condición de objeto, una discusión de los derechos que se caracterizaba por reconocer a las y los niños como sujetos y titulares de derechos por primera vez en la historia de los derechos humanos.

2.- Contenido y estructura

La CDN es entonces el primer tratado vinculante a nivel del derecho internacional que reuniera derechos civiles y políticos con derechos sociales, económicos y culturales. Hasta ese momento, los convenios internacionales en materia de Derechos Humanos solían tratar estos temas por separado. Otro aspecto novedoso fue que la CDN reconocía a los niños como sujetos de derecho desde el momento de su nacimiento. La Convención define como niña o niña a "todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad" (art. 1).[4]

La CDN es considerada parte integral del sistema de protección de los Derechos Humanos de la ONU que, actualmente, está conformado por siete tratados importantes. Conjuntamente con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 que, si bien en su calidad de Decla-

3 Para más detalles sobre el proceso ver Pilotti 2001 y Cantwell 2004.

4 En algunos países como Argentina o Nicaragua la mayoría de edad se alcanza a los 16 años. En mayo de 2007 Austria ha sido el primer país que reconoce el derecho al voto a los 16 años en el marco de la Unión Europea.

ración no tiene carácter legalmente vinculante, es considerada derecho internacional consuetudinario, el Pacto Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos (1966) y el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) son los que conforman la Carta Universal de los Derechos Humanos (*Universal Bill of Rights*). A éstos se suman varias convenciones específicas cuyo fin es brindar protección especial a los Derechos Humanos de grupos más vulnerables o a determinados derechos en particular. Aparte de la CDN, éstas son la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación de la Mujer (1979), la Convención contra la Tortura y otros Tratos o Penas crueles, inhumanos o degradantes (1984) y el tratado más reciente, la Convención Internacional para la Protección de los Derechos de los Trabajadores Migrantes y Miembros de sus Familias (2003).

Al interior de las Naciones Unidas, existen Comités de Vigilancia para cada una de las Convenciones que reciben informes respectivos acerca del cumplimiento de la CDN de los Estados Partes, los analizan conjuntamente con ellos y, finalmente, formulan recomendaciones para cada país. Cuando se trata de asuntos fundamentales, en ocasiones, los Comités emiten *general comments*, es decir *observaciones generales*, cuyo fin es concretar el sentido de la Convención y seguir desarrollándola. Además del Sistema de Informes y el rol de los Comités, existen otros instrumentos de control, por ejemplo, los relatores especiales que tienen como tarea velar por el cumplimiento de determinados derechos o las posibilidades de visitas *in situ* en los países como en el caso del Comité que vigila la Convención contra la Tortura. Algunos tratados en materia de Derechos Humanos también prevén la posibilidad de presentar recursos de amparo ante la Comisión competente; sin embargo, la CDN no incluye esta figura legal.

Ahora bien, se ha creado una Convención específica para los Derechos del Niño, porque se había impuesto el criterio de que los niños necesitaban protección y apoyo especiales. Con algunas excepciones (p.ej. el derecho al trabajo, el derecho de huelga), lo que la CDN ha hecho es adaptar los derechos estipulados por la Carta Universal de los Derechos Humanos y añadir algunos más que conciernen a la infancia y adolescencia en particular. Al igual que en todos los Derechos Humanos, también los que establece la CDN se basan en tres principios fundamentales. Son derechos *universales*, es decir que valen para todas y todos los niños, sin distinción alguna y en todo el mundo. Son *indivisibles*, lo que significa que todos los Derechos del niño son tanto derechos de libertad

como también de igualdad, siendo que no existe ningún tipo de jerarquía entre los artículos que conforman la Convención. Por consiguiente, la CDN no es un "catálogo" del que se puede elegir cualquier derecho, sino que todos están interrelacionados entre sí. Asimismo, el principio de la indivisibilidad es complementado y especificado por el tercer criterio que apunta precisamente a la interrelación que existe entre todos los Derechos Humanos: los Derechos Humanos y también los Derechos del Niño son *interdependientes*, es decir que se condicionan unos a otros y no pueden ser implementados completamente sino en su conjunto.

Los Derechos del Niño tienen vigencia para todas las niñas y todos los niños, sin ninguna excepción. Así, el artículo segundo de la CDN reza: *"Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación en cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales."*

El concepto fundamental de la CDN es el llamado *interés superior del niño* (*best interests of the child*). El artículo 3 de la Convención establece que éste debe primar en todas las medidas concernientes a las y los niños, p. ej. en las instituciones públicas o privadas de asistencia a la infancia y adolescencia, en los procesos judiciales, en las autoridades administrativas y también en los órganos legislativos. En cuanto a la pregunta de cómo determinar cuál es este *interés superior del niño*, la CDN recomienda tomar en cuenta las opiniones de los niños mismos (art. 12).[5]

La CDN comprende al niño no sólo como objeto de medidas de protección y asistencia sino como un titular de derechos propios y como sujeto de su propia vida y su propio desarrollo, y como tal es capaz y debe participar en las determinaciones que le conciernen. De acuerdo a este complejo concepto de lo que es ser niña o niño, se han establecido grupos de derechos especiales que, generalmente, son denominados derechos de protección, provisión y de participación[6].

5 Cabe señalar que el interés superior del niño es un concepto jurídico que ha dado lugar a diferentes interpretaciones y es un aspecto en el que el debate sobre los Derechos del Niño no ha ocupado un lugar preponderante hasta hace poco tiempo (ver Zermatten 2007).

6 Si bien algunos autores (p.e. Cussiánovich 1997; Casas 1998) hablan de una cuarta pe: la de promoción.

- *Protección:* Todas y todos los niños tienen el derecho a ser protegidos de cualquier forma de violencia física o mental, descuido o trato negligente, abuso, tratos crueles o degradantes y de tortura, de las diferentes formas de abuso sexual, de explotación económica y sexual y también de las drogas. Los Estados Partes se comprometen a salvaguardar a los niños de secuestro y tráfico de niños y a brindarles protección especial aún en situaciones de guerra, de huida o en caso de desastres naturales y a respetar los derechos de minorías así como a no someter a ningún niño a la pena capital (art. 19-22, 30, 32-38).

- *Provisión*: Los derechos de provisión incluyen el derecho a la atención médica, a la educación, a condiciones de vida adecuadas, a la alimentación y a la vestimenta, a una vivienda digna, a la seguridad social. También abarcan el derecho a tener un nombre, a estar inscrito en los registros de nacimiento y a una nacionalidad. En resumen, son todos los derechos que se refieren a la identidad personal y al estatus legal como ciudadanos de un país (art. 23-29, 7, 8).

- *Participación:* Todas y todos los niños tienen el derecho a expresar libremente su opinión, a que ésta sea tenida en cuenta, y a tener acceso a información y medios adecuados, asimismo, a celebrar reuniones pacíficas y a conformar asociaciones. Tienen el derecho a que se les brinde las informaciones en forma adaptada a su edad y grado de madurez, y los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho de los niños a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión, y están obligados a respetar la intimidad y dignidad personal de los niños. Al igual que las personas adultas, las y los niños tienen el derecho al descanso y al esparcimiento y a la participación en la vida cultural y artística (art. Art. 12-17, 31).

De manera transversal a estos tres grupos de derechos, se recalca la obligación de los padres o, "según establezca la costumbre local", de los miembros de la familia ampliada o comunidad, de los tutores u otras personas legalmente encargadas del niño a "impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención" (art. 18).[7]

7 En este contexto, cabe señalar que paralelamente a la CDN, también nació una Carta sobre los derechos del niño en el continente africano, la así llamada *Charter on the Rights and Welfare of the African Child*. Fue aprobada en julio de 1990 por la Asamblea General de la Organización de Estados Africanos y su tenor es similar al de la CDN. Sin embargo, en su preámbulo, la Carta Africana subraya de manera excplícita "la herencia cultural, el trasfondo histórico y los valores

3.- Ratificación e implementación

Con excepción de los Estados Unidos y Somalia, todos los Estados miembro de las Naciones Unidas han ratificado la Convención sobre los Derechos del Niño, previa aprobación por los parlamentos nacionales. En varios países, se ha relativizado la ratificación por medio de declaraciones de interpretación o del sistema de reservas, sobre cuya relevancia legal o legalidad no existe consenso entre los expertos en derecho internacional, si bien el sistema de reservas tiene sus limitaciones ya que no pueden reservarse aquellos artículos que se consideran sustantivos en el marco de la CDN.[8] Con la ratificación, los Estados se comprometen a adaptar sus legislaciones nacionales y sus prácticas administrativas referentes a la infancia a lo que establece la CDN.

En cuanto a la no ratificación de la CDN por parte de los Estados Unidos – en cuya elaboración, por cierto, habían participado activamente – hasta hoy, nunca hubo una explicación oficial aunque existen varias hipótesis al respecto. Se supone que los principales motivos son, por un lado la oposición de algunos grupos religiosos influyentes, la CDN concede demasiado poder a los niños frente a sus padres y por otro, que para cumplir con lo establecido por la Convención, los Estados Unidos hubieran tenido que abolir la norma que permite imponer la pena capital desde los 16 años (véase Alston & Tobin 2005). De hecho, recién en el año 2005, la *Corte Suprema* de los Estados Unidos ha resuelto que la pena capital para personas que en el momento de su delito todavía no han cumplido los 18 años de vida, es inconstitucional.

---

de la civilización africana". Asimismo, en algunos artículos se hace referencia a las particularidades del continente africano, por ejemplo a la necesidad de brindar protección especial a los niños contra ciertas prácticas étnicas y contra la discriminación racial (apartheid), también contra las prácticas culturales que dañan la salud o discriminan al niño por su sexo (p.ej. matrimonios forzosos, circuncisión de niñas). Pero la Carta Africana también menciona algunas obligaciones de los niños frente a su familia y a las comunidades legalmente reconocidas. Otro aspecto, en el que se diferencia de la CDN es la edad mínima para el reclutamiento militar que en el documento africano se establece en 18 años (véase Veerman 1992: 579-597; Chirwa 2002). Existen otros países como Japón (1950; véase Freeman 1996), Mozambique (1979) e Israel (1989) así como la Liga Árabe que tienen cartas o declaraciones referentes a los Derechos del Niño (documentadas en Veerman 1992; van Bueren 1998). Asimismo, en algunas convenciones regionales de Derechos Humanos (p.ej. en la Convención Interamericana de Derechos Humanos de 1978), también incluyen derechos para las y los niños.

8 El artículo 51.2 de la CDN establece claramente que "no se aceptará ninguna reserva incompatible con el objeto y el propósito de la presente Convención". Existe además un órgano encargado de denunciar las reservas prohibidas. Sin embargo han sido más de 70 los países han realizado una u otra reserva. Para un análisis de las mismas ver: Paja Burgoa (1998).

Por muy positivo que sea el alto grado de aprobación que tiene la CDN, en el caso de muchos Gobiernos, los motivos para su ratificación no fueron precisamente una expresión de su gran preocupación por la infancia. Pues para muchos, una Convención sobre "asuntos de los niños" no tenía mucha importancia, de modo que los compromisos que asumían con su ratificación, no los tomaban tan en serio como los emergentes de otros acuerdos de Derechos Humanos. Asimismo, para algunos países que por sus frecuentes infracciones de los Derechos Humanos estaban permanentemente en el *banquillo de los acusados*, la ratificación de la CDN servía, de alguna manera, para mejorar su imagen internacional. Y algunos países pobres, tal vez, pensaron que, ratificando la Convención, sería más fácil obtener ayuda financiera.

Independientemente de cuáles hayan podido ser los motivos que llevaron a los Estados a suscribir y ratificar la CDN, lo cierto es que con ello, han asumido la obligación de respetar los Derechos del Niño que la Convención establece. Aparte de estas *obligaciones de respeto*, la protección de los Derechos Humanos también incluye la dimensión protectora, es decir *obligaciones de protección*. Éstas comprometen a los Estados a proteger a las y los niños de todas las formas de violencia y maltrato por parte de terceros. Además, los países tienen ciertas *obligaciones de garantía*, que son deberes positivos de acción. Éstos implican tomar las medidas necesarias para la implementación de la Convención. Ahora bien, estas obligaciones estatales ya no se limitan solamente a la CDN, sino que actualmente abarcan también dos Protocolos Facultativos de la misma. El primero se refiere a la participación de niñas y niños en conflictos armados y fue aprobado el 25 de mayo del 2000, entrando en vigencia el 12 de febrero del 2002. El segundo trata de la lucha contra el tráfico de niños, la prostitución y la pornografía infantil. Este documento fue aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas también en fecha 25 de mayo del 2000 y entró en vigencia el 18 de enero del 2002.

Una de las preguntas más candentes de los debates sobre el tema es en la actualidad es cuál es el contenido real de las obligaciones estatales y cómo garantizar la aplicación de los Derechos del Niño (*seguimiento*). Desde el punto de vista de los niños, se trata no sólo de *tener* ciertos derechos sino también de *saber cuáles son* y, sobre todo, poder *ejercerlos* realmente. De hecho, la CDN no prevé ninguna instancia con los poderes necesarios para obligar a los Estados o a sus representantes a cumplir con sus deberes para con los niños (p. ej. un tribunal internacional). Asimismo, ni para los niños ni para las personas adultas no existe ninguna instancia internacional donde reclamar el cumplimiento de los

Derechos del Niño, ya sea de manera individual o colectiva.[9] La única instancia que existe es el *Comité de los Derechos del Niño* (cuya creación se recoge en el art. 43). Los Estados tienen la obligación de rendir informes periódicos al Comité que los revisa para luego emitir las recomendaciones pertinentes.

Al inicio, el Comité estaba conformado por diez personas, en la actualidad, al igual que los otros comités está integrado por 18 miembros[10] que son elegidos de una lista de candidatos, en votación secreta por la Asamblea General de la ONU y que ejercen su mandato por un periodo de cuatro años. Los miembros del Comité no representan a sus países, sino que lo integran en calidad de expertos independientes. Una de las tareas principales del Comité es la evaluación y calificación de los informes que, según el art. 44 de la CDN, todos los Estados Partes deben presentar, por primera vez a los dos años después de la ratificación (informes iniciales) y, en lo sucesivo, cada cinco años (informes periódicos). Dichos informes deben contener todos los datos relevantes para que el Comité obtenga una cabal comprensión de la situación en cada país. En especial, los informes deben mencionar cuáles son las medidas que el país ha adoptado para la aplicación de la CDN y cuáles son los avances logrados y las dificultades al respecto. Una característica particular de la CDN es que establece que el *Comité de los Derechos del Niño* puede escuchar también a organismos idóneos no gubernamentales (generalmente se trata de asociaciones de ONGs llamadas *Coaliciones Nacionales* o *Redes y Plataformas de Infancia*), tomando en cuenta los informes "complementarios", "alternativos" o informes "sombra" y comentarios que éstos presenten.[11] El Comité emite *comentarios finales* para los Gobiernos y, si lo estima conveniente, recomienda que entren en diálogo con los organismos especiales competentes de la ONU.

9 Es por eso que, desde hace años, varias ONG están tratando de lograr que se establezca un derecho de queja individual para los niños.

10 Iniciativa que se dió durante el mandato de Koffee Annan con el fin de unificar el número de miembros al resto de Comités de Derechos Humanos.

11 Asimismo, algunas veces, el Comité organiza jornadas de debate general *(days of general discussion)*, a las que no sólo invita a representantes de los Estados sino también a expertas y expertos independientes y representantes de ONG y organizaciones y movimientos juveniles y de niños. – En el año 2006, por primera vez, participó una delegación del *Movimiento Nacional de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores del Perú* (MNNATSOP) en una reunion del Comité, para opinar sobre el informe oficial del gobierno peruana; luego el MNNATSOP inició una campaña sobre el cumplimiento de las recomendaciones del Comité al Estado peruano.

El *Comité de los Derechos del Niño* también elabora *observaciones generales* sobre temas fundamentales que contienen importantes pautas generales. Si bien estas *observaciones generales* no son vinculantes a nivel del derecho internacional, son consideradas el reflejo del estado actual de la interpretación de las normas de Derechos Humanos, de modo que su importancia particular se genera más a nivel político-legal. Hasta hoy, el Comité ha publicado siete *observaciones generales* que se refieren, sobre todo, a los deberes de implementación de los Estados (véase Naciones Unidas 2004: 332-396). Así, exige la instalación de instituciones de Derechos Humanos independientes a nivel nacional para que se encarguen del fomento y de la protección de los Derechos del Niño. En otra de sus observaciones, el Comité hace hincapié en que los niños sólo podrán imponer sus Derechos a nivel nacional si los Estados Partes garantizan procedimientos adaptados a la infancia y un adecuado apoyo para la incorporación de estos derechos en las legislaciones nacionales. Dos de sus *observaciones generales* se refieren al concepto de la CDN en cuanto a los derechos a la salud y la educación. Por su parte, la *observación general* sobre los "objetivos de la educación" subraya la necesidad de una participación integral de las y los niños en la vida escolar y exige que se fomente esta participación como parte de los aprendizajes y experiencias en el proceso de aplicación de los Derechos del Niño.

Ahora bien, la aplicación de la CDN en cada uno de los países no sólo es cuestión de legislaciones nacionales, sino que requiere también de "iniciativas proactivas que fortalezcan la posición social de los niños" (Verhellen 1994b: 5) y que fomenten una cultura política que respete y apoye a los niños y sus derechos. Las instituciones independientes creadas especialmente para fomentar los Derechos Humanos en general y/o los de los niños en particular pueden contribuir a lograr estas iniciativas. Algunos países (el primero fue Noruega en 1981) han introducido *Defensorías del Niño* que alertan sobre violaciones de los Derechos del niño tanto a nivel general como también en casos particulares. Otros han creado *Oficinas de Niños* que ofrecen consejería y apoyo a niñas y niños. Sin embargo, más allá de estas formas de aplicación que se concentran en la abogacía, hacen falta iniciativas, amplitud de competencias en este tipo de instituciones y normas que permitan a los niños mismos a emprender defensa activa y efectiva cuando se ven violados en sus derechos (p. ej. procedimientos de queja y de denuncia) y que les brinden la posibilidad de influir en todas las decisiones que les parezcan importantes para ellos.

Es cierto que la CDN no cambia de manera directa las causas de las múltiples formas de violación de los Derechos de los niños. Pese a ello, puede ser considerada la "piedra angular para un mundo más apropiado para la infancia" (UNICEF). De hecho, ha contribuido de forma notable a despertar la conciencia de la opinión pública para la dignidad de los niños y ha sido el origen de una gran cantidad de iniciativas de muy diversa índole. Una de ellas es el "Movimiento para un mundo apropiado para la infancia". Bajo la dirección de UNICEF, este movimiento realizó un *Foro de Niños* que tuvo lugar en mayo del 2002 en la sede principal de las Naciones Unidas en Nueva York, paralelamente a la Sesión Especial de Asamblea General a favor de la Infancia *(UNGASS*) denominada *Cumbre Mundial de la Infancia.* Más de 400 niñas, niños y adolescentes de todos los continentes participaron en este evento.[12] En la declaración final de la UNGASS titulada *"Un Mundo Apropiado para los Niños" ("A World Fit for Children*") y complementada por un *"Mensaje del Foro de Niños" ("Children's Forum Message*") se fijaron objetivos y estrategias cuyo fin es mejorar las condiciones de vida y las oportunidades de desarrollo para niñas, niños y adolescentes en todo el mundo durante la década en curso. Los Estados Partes de la CDN se comprometían a elaborar planes nacionales de acción al respecto hasta fines del año 2003.

Para evitar que, en el caso de algunos países, las iniciativas originadas en la CDN fueran usadas solamente para mejorar la imagen, haciéndose ver como país "amigo de los niños", fue necesario analizar con mirada crítica, si realmente se estaban cumpliendo los compromisos adquiridos y tomando en cuenta los intereses y las opiniones de los niños. De no haber sido por las actividades de los diferentes grupos y organizaciones de la sociedad civil a nivel local, nacional e internacional, la CDN sería una herramienta débil dependiente de la buena voluntad de la clase política gobernante y de otros círculos de poder; sólo las presiones públicas pueden llenar de vida y energía la Convención sobre los Derechos del Niño, así como la ampliación de las competencias del Comité dando mayor margen de actuación que el que permite el sistema de informes.

12 Inmediatamente después de la entrada en vigor de la CDN, en septiembre de 1990, la ONU había realizado la primera "Cumbre de la Infancia de Jefes de Estado y Gobierno" en Nueva York, también en forma paralela a una Asamblea General Extraordinaria.

4.- Desarrollo ulterior

El miembro del Comité de los Derechos del Niño de la ONU, Lothar Krappmann, ha calificado la CDN como "una Convención en proceso de creación", en cuyo diseño se deben "tomar en cuenta los cambios en las condiciones de vida, los cambios culturales y el creciente conocimiento sobre el desarrollo de las y los niños" (Krappmann 2005: 10). Mientras que UNICEF, las *Redes* o *Coaliciones Nacionales* de ONGs y otras organizaciones de la sociedad civil se ocupan primordialmente de la aplicación práctica de la CDN en los países, el mundo científico discute cuál debería ser el desarrollo futuro de la Convención y qué principios jurídicos se deben añadir. Así, se ha criticado que las disposiciones de la CDN favorecen un concepto de infancia europeo-occidental, que los principios de protección priman sobre los de participación, que no pone en tela de juicio de manera explícita la discriminación del niño frente a los adultos y que no responde a las necesidades urgentes de acción de muchos niños que viven en situaciones de absoluta precariedad y sufren violaciones severas de sus Derechos Humanos. Otros (p.ej. Pilotti 2001) critican el "formalismo" en la difusión de la CDN que no toma en cuenta las estructuras sociales y los contextos culturales de la vida de los niños, calificándola, de esta forma, como un "texto sin contexto". En otras ocasiones, también se cuestiona si el concepto legal como derecho estatal en el que se basa la CDN no es demasiado estrecho para poder apreciar aquellos Derechos del niño que son necesarios y justificables pero que no están comprendidos en la CDN. En este contexto, se habla de la necesidad de tomar en cuenta y reconocer también los "derechos no escritos" de las y los niños (Ennew 2002).

En realidad, las mencionadas *observaciones generales* del Comité de la ONU y los protocolos facultativos aprobados hasta el momento, ya constituyen un complemento a las carencias iniciales de la CDN. De manera implícita, es decir interpretando de determinada forma el texto de la Convención y encargando peritajes jurídicos con el fin de fundamentar determinados principios de la CDN en concordancia con sus conceptos de acción, también los tribunales y algunas organizaciones de la sociedad civil contribuyen a que la CDN se siga desarrollando. No obstante, cabe señalar que se trata de formas de desarrollo pragmáticas que no salen del marco de la lógica legal y categorial de la CDN y que, dependiendo de la perspectiva y de los intereses de las personas que la interpretan, pueden salir muy diferentes resultados y no siempre en beneficio de los niños. Considerando además el escaso poder de definición y de acción que tienen reconocidos los niños, aunque se les consulte de forma puntual, no es de esperar que,

en un futuro inmediato, éstos adquieran mayor influencia en estas prácticas de interpretación.

En contraste a esta situación, podría pensarse en una modificación del texto mismo de la Convención (ver, p.ej., Grover 2004) y apuntar a la aprobación de un nuevo documento. En este caso, se deberían fortalecer los derechos de participación del niño en el sentido de una ciudadanía igualitaria, se podría ampliar y definir de manera más pluralista el concepto de infancia, tomando en cuenta las diferentes culturas y contextos, etc.. Pero sobre todo, una modificación de la CDN misma abriría la posibilidad de llevar, por primera vez, un debate global abierto con las y los niños mismos para que aporten sus expectativas y propuestas. Ello requiere de una apuesta política de gran calado.

El argumento que generalmente se esgrime, por parte de los opositores a la idea de una nueva CDN, es que la ésta en su forma actual es el primer documento de este tipo que reconoce a las y los niños como sujetos de derecho y que este reconocimiento les pone en una posición que está mucho más avanzada que los conceptos sobre el rol y la posición social de los niños y niñas que predominan actualmente en el mundo. Sostienen además que, primero, se deben superar las resistencias y aquellas fuerzas sociales que temen que la CDN ponga en riesgo la autoridad y el predominio de los padres y de los adultos en general o, incluso, sospechan que la Convención constituye un peligro para el orden social y el respeto a las leyes. Un debate general sobre la CDN en su conjunto no haría más que "despertar perros que duermen" y – siempre según los opositores a una nueva Convención – implicaría el riesgo de que, al final de todo, terminaríamos teniendo una versión más débil o nada en absoluto.

En efecto, dadas las condiciones actuales no existiría ninguna garantía de que el resultado de todo ello fuera una posición social fortalecida para los niños y niñas, y el proceso sería muy largo, mucho más largo, probablemente, que el proceso de debate sobre la Convención existente en la actualidad. A esto, podríamos añadir que, de todos modos, la Convención actual no quedaría descartada totalmente, y sobre todo que, un debate profundo en el que, por primera vez, se contara con una amplia participación de las y los niños mismos equivaldría a una verdadera revolución cultural, cuya dinámica sería capaz de generar y hacer surgir muchas ideas y propuestas nuevas. Para hacernos una idea de todo ello, basta con ver las visiones que han sido formuladas por diferentes movimientos sociales de niñas y niños, en reuniones y encuentros en los que los niños eran los que "llevaban la batuta" y en los cuales no se imponían

límites a sus propuestas e imaginación (véase, p. ej., Liebel 2000, 2003 & 2006).

Pero existen también personas adultas que ya han presentado algunas sugerencias dignas de tener en cuenta. Así, la antropóloga británica Judith Ennew (2002) quien, en base al análisis de la situación de vida de niñas y niños que viven en condiciones de extrema desventaja y de discriminación y cuyas formas de vida no caben en el concepto de infancia predominante (*"outside childhood"*), ha elaborado un catálogo de derechos de los niños que no están comprendidos o concretados de suficiente manera en la CDN. Algunos de éstos son:[13]

- El derecho a no ser fichados con palabras discriminantes. (Esta propuesta se basa en el criterio de que, el derecho estipulado en el art. 2 CDN a no ser discriminado por raza, color, sexo, lengua, religión, ideología u origen nacional, étnico o social es violado de manera permanente nada más ni nada menos por el habla común y corriente que se usa, también, en temas de protección de la infancia, p. ej. cuando se habla de "niños en situación de calle").

- El derecho a trabajar y a condiciones laborales y salarios justos. (Se trata de un derecho que los movimientos de niños y niñas trabajadores (NATS) reclaman desde hace ya cerca de 30 años, por un lado, para escapar de la ilegalidad y de la consecuente persecución y, por otro, para lograr una mejor posición en la negociación de salarios y condiciones de trabajo).

- El derecho a que se respeten los propios sistemas y redes de apoyo de los niños. (Las interpretaciones más comunes de la CDN presuponen que la ayuda no puede venir sino de los adultos y de sus organizaciones. Esto significa que existe un concepto de ayuda paternalista que no toma en consideración los sistemas de ayuda mutua organizados por los niños mismos con experiencias exitosas que muestran sus capacidades).

- El derecho a servicios relevantes y adecuados (Se refiere, p.ej. al acceso gratuito a la atención médica o a la seguridad social, pero también a un trato digno).

- El derecho a controlar su propia sexualidad (Quedaría por aclarar qué es lo que se entiende con "controlar", si se debe comprender en el

13 Las explicaciones y los comentarios en paréntesis son nuestros; ML/MMM.

sentido de "autodeterminar". Los derechos sexuales y reproductivos asociados a la población menor de 18 años, sigue siendo un tema muy controvertido).

- El derecho a ser protegidos de la explotación secundaria. (Se refiere a una especie de "pornografía de la miseria": los medios de comunicación o incluso las mismas ONGs en ocasiones realizan campañas para adquirir donaciones haciendo uso de historias de vida de los "pobres" niños desplazados, etc. que no responden a los códigos éticos acordados. También puede referirse a iniciativas que hacen publicidad con el aviso de que sus productos están "libres de trabajo infantil"-sin diferenciarlo de las condiciones de explotación).

- El derecho a ser protegidos de daños ocasionados por organizaciones de "beneficencia" o al maltrato institucional. (Este derecho se refiere, sobre todo, a los malos tratos, el aislamiento arbitrario y otras prácticas contrarias a los Derechos Humanos que, en muchas "organizaciones de bien social" siguen estando a la orden del día, a veces bajo argumentos de protección).

- El derecho a ser descritos, estudiados y contados de manera correcta. (Éste es un punto delicado que se refiere a la ética y las metodologías de investigación[14]. También incluye sobre a quién beneficia la investigación. Principalmente en los estudios cuantitativos y relacionados con el establecimiento de estadísticas, existe el peligro de que – aunque de manera involuntaria – contribuyan a aumentar aún más el control social que se ejerce sobre las y los niños).

Este tipo de propuestas nos hace comprender que, al igual que en los Derechos Humanos y en otros derechos en general, también el establecimiento de los Derechos del niño es un proceso social que, de ningún modo, es competencia exclusiva de los Estados y de sus representantes y que existen derechos que deben ser cumplidos, por mucho que no estén codificados en acuerdos (inter)estatales y normas legales. Son la expresión de la Convención en proceso.

14 Sobre este tema ver capítulo 13.

Capítulo 3

Entre reivindicación universal y diversidad local

Albert Recknagel

1.- Introducción

En el presente capítulo, nos preguntamos cuál es el "espíritu de la Convención" y cuáles son las visiones y los conceptos en los que se fundamenta. Para ello, analizaremos los diferentes comentarios y reservas críticas que encontramos en el trabajo de varios proyectos de *Terre des Hommes* en América Central y del Sur. Nuestras organizaciones co-partes y los representantes de pueblos indígenas y minorías étnicas critican que la Convención no se adecua a sus cosmovisiones y necesidades. De hecho, varios estudios locales y eventos de debate han revelado carencias conceptuales y "lagunas" a las que, hasta el momento, no se ha dado mucha importancia.

Veamos un ejemplo concreto. Actualmente, un tema clave de la política de desarrollo es la lucha contra la pobreza. Pero, ¿alguna vez hemos preguntado a los "grupos meta pobres en el Sur" qué es para ellos la pobreza? ¿Realmente estamos hablando de la misma cosa? Para los ciudadanos occidentales, la pobreza es sobre todo la pobreza material que se mide en ingresos. En cambio, para los *runas* (las personas) andinos, ser pobre es no tener relaciones y vínculos sociales. Pobre es el que no tenga familia, vecinos y amigos, por ello, en la justicia tradicional andina la sanción más severa es la exclusión de la comunidad.

Entonces, ¿cómo vamos a desarrollar una política consensuada y efectiva, si ni siquiera existe consenso en cuanto a los conceptos fundamentales?

En la primera parte del presente capítulo, me referiré a las categorías conceptuales de la CDN, en especial a la "infancia" y a la interpretación de los derechos. Posteriormente, en la segunda parte, trataré de ofrecer un análisis crítico de algunos artículos referentes a los derechos fundamentales de la salud y la educación así como a la temática del trabajo infantil. Finalmente, plantearé algunas sugerencias y recomendaciones basadas en la interculturalidad.

2.- Las categorías conceptuales

Debemos tener presente que hasta los primeros años de la década de los 90, todas las medidas legislativas nacionales tenían como objetivo negar la identidad y los derechos de los pueblos indígenas y de las minorías y disminuir la diversidad cultural para así conformar un Estado-Nación homogéneo. Recientemente, las políticas estatales orientadas en la asimilación y homogeneización han comenzado a cambiar para enfocar una política de protección (lengua, identidad, cultura). No obstante, todavía están muy lejos de reconocer la interculturalidad y los derechos "duros" que tienen su precio para la política y la economía como es, por ejemplo, el derecho a tener un territorio propio o el derecho al reconocimiento como pueblo con legislación propia (p.ej. derecho a la propiedad intelectual y colectiva).

Si queremos lograr "Un mundo justo para todos los niños", tal como se ha postulado la "Cumbre del Niño de las Naciones Unidas (2002)" , lo que hay que hacer primero es saber qué es lo que implica "Un mundo para todos". Todos somos hijos de esta única tierra, pero una de las grandes riquezas de ésta es su diversidad en expresiones de vida y culturas. Las concepciones del mundo y los estilos de vida, las expectativas, los intereses y las necesidades de las personas no sin iguales - y tampoco debemos tratar de reducirlos a unas pocas categorías válidas a nivel universal- . No me refiero a los derechos elementales de las personas a la vida, a la paz o a la participación a los que toda sociedad humana debe aspirar, sino a los paradigmas y a las categorías del modelo social occidental predominante como, por ejemplo, el concepto que tenemos de lo que es la "infancia" o los derechos (*mejor interés del niño - best interests of the child*).

2.1.- El concepto de infancia

Aunque no entraremos en detalle de cómo ha surgido la categoría de la infancia en Europa y cuáles han sido los intereses al establecerla, sí po-

demos afirmar que hoy en día, existe un consenso de que ésta no ha surgido hasta el siglo XVIII, en el contexto de la sociedad urbano-burguesa que estaba en proceso de formación. De esta forma, se entiende que un niño o una niña es una persona menor a la que el mundo adulto brinda una especie de ayuda al desarrollo (a través de una educación institucionalizada en la escuela infantil, en la escuela, en el servicio militar, en la capacitación profesional...

Sin embargo, esta noción de infancia y la de socialización de los niños se encuentra muy ajena a las diferentes culturas indígenas de América Latina. Éstas entienden al niño como persona y miembro de la sociedad como cualquier otra persona adulta. Es llamativo observar que las lenguas indígenas no conocen el término "niño". Para ellas es "una persona pequeña": *huch'u y runa* en quechua (actual Bolivia y Perú) o *pichiche* en el idioma de los Mapuche (actual Chile). Por consiguiente, tampoco establecen un límite de edad fijo o derechos especiales; todas las personas valen lo mismo, nadie es más importante que los demás. Por supuesto, las tendencias y capacidades del ser humano varían de acuerdo al lugar, al sexo, a la edad, al tiempo, etc. pero no hay jerarquías, sino que lo que predomina es la reciprocidad, las relaciones entre las diferentes áreas jerárquicas. El concepto de la justicia no permite establecer una jerarquía entre las diferentes áreas y niveles, sino que lo que hay son reciprocidades entre conceptos del mismo valor y peso.

También los mapuches y los quechuas al igual que los mayas (en América Central y en el Sur de México) dividen el crecimiento de una persona en diferentes etapas que, de manera similar al mundo occidental, se basan en la adquisición de determinadas habilidades físicas y mentales como gatear, caminar, hablar, etc.. De hecho, los mapuches distinguen nueve etapas entre cero y 35 años, en los quechuas son nueve entre cero y 20 años. Sin embargo, no existen conceptos rígidos fijos como, por ejemplo, la minoría o mayoría de edad. Así, no existe impedimento para que un niño de 12 años se convierta en alcalde (tradicional) de su pueblo – no "de mentiritas", sino en serio. En el transcurso de su vida, toda persona asume determinadas tareas y funciones. Lo que determina el momento para hacerlo no son criterios como la posición social o la mayoría de edad sino las circunstancias y signos concretos; de este modo, ser niño y ser adulto no son categorías que se excluyen. Tal como hay un niño en cada adulto, en cada adulto hay un niño, y éste puede manifestarse en cualquier momento. En las citadas sociedades, las personas reciben orientación y acompañamiento, pero no son aisladas por edades en instituciones como escuelas infantiles o asilo de ancianos.

Obviamente los pequeños no participan en los trabajos y rituales de la comunidad en la misma medida que los adultos, pero participan, y eso hace que poco a poco vayan interiorizando sus tareas. Una mujer quechua me lo explicaba así: "Nosotros no educamos a nuestros hijos; ellos se crían junto con nosotros." Según declaraciones de nuestras copartes de proyecto en *Terre des Hommes*, el código de conducta y las formas de atención tradicionales aportan más al bienestar de los niños que las normas de comportamiento que vienen de la tradición europeo-burguesa. Podemos mencionar en este contexto el amor no condicionado de los padres, el crecimiento en una red intacta de relaciones sociales, bajos índices de violencia y delincuencia gracias a un adecuado control social por parte de la comunidad y también la ausencia de actitudes racistas frente a personas extrañas (véase Terre des Hommes 2001a).

2.2.- El concepto de derecho

En las sociedades occidentales contemporáneas, se entiende como derecho la reglamentación vinculante de la vida social y las competencias y atribuciones correspondientes de cada individuo. Este concepto de derecho acentúa el derecho individual, lo que restringe en gran medida elementos de derecho colectivo como, por ejemplo, el uso comunitario o los pastos comunes, si es que no los anula completamente. El hecho es que en el orden jurídico moderno, el individuo y la propiedad privada gozan de la máxima protección.

En las lenguas indígenas y en las comunidades locales, no existe un concepto de derecho similar, pues la vida cotidiana se rige por otros principios. Para los pueblos indígenas, la comunidad es el valor fundamental, de modo que el "yo" se apoya en el "nosotros". Ninguna persona es dueña de la tierra o del bosque, al contrario, es hijo de la "madre tierra"; de ella nace y a ella regresa en un ciclo de regeneración eterno.

El concepto indígena del universo es holístico, cíclico y mucho más complejo que la visión racional y secular de la modernidad europea, puesto que tiene más de cuatro dimensiones. En el mundo indígena también existe lo bueno y lo malo, lo creativo y lo destructivo, lo enfermo y lo sano, igual que en nuestro mundo, pero no se comprenden como contradicciones sino como elementos que se complementan. El objetivo no es la victoria de uno sobre el otro sino lograr el equilibrio y la armonía. Todas las normas, reglas y costumbres sirven para establecer la equivalencia entre los hombres, la naturaleza y los Dioses (véase

FUNDECAM 2001; PRATEC 2005). "Vivimos con la naturaleza, con las plantas, con los animales, los cerros, los lagos y los Dioses. Todos ellos son seres vivos y personas, con las que convivimos en comunidad (*ayllu*). Las decisiones las tomamos conjuntamente, no importa si se trata de determinar el momento para comenzar la siembra o de la crianza de nuestros hijos" (ABA 2001: 19).

El concepto de derecho antropocentrista moderno se opone a un mundo integral conformado por hombres, naturaleza y dioses en condiciones de equidad. No existe una separación entre sujeto y objeto y, por consiguiente, tampoco existen reglas o leyes fijas que sean las mismas para todas las situaciones. La administración de justicia se realiza de manera directa y colectiva en la comunidad. Primero, se invita a la acusado a reflexionar y a mejorar y luego, recibe su castigo mediante una reunión pública, en la que todos pueden participar. Como "todos tienen ojos y oídos", no sólo los hombres y los dioses, sino también el pasto y las piedras, de nada sirve tratar de engañar a los demás. El objetivo del castigo no es darle la razón a uno y excluir al otro, sino restablecer la armonía entre las tres partes que conforman la comunidad (véase ABA 2001).

3.- Análisis crítico de algunos artículos de la CDN

En el preámbulo de la CDN se indica que todas las medidas deben comprenderse bajo la "atención debida del significado de la tradición y valores culturales de cada pueblo para el cuidado y el desarrollo armónico del niño". El artículo 5 responsabiliza tanto a los padres o algún otro tutor legal, como a la comunidad local -"según establezca la costumbre local"-para asegurar el bienestar de los niños.

Seguidamente, analizaremos tres artículos fundamentales de la CDN referentes a la salud, la educación y el trabajo infantil para luego preguntar, hasta qué punto se adecuan a la realidad de vida y la cosmovisión de los pueblos indígenas de América Latina y determinar cuáles podrían ser las consecuencias para la interpretación y la aplicación de la Convención.

3.1.- Salud

El artículo 24 hace hincapié en el derecho de los niños a un máximo posible de salud, estableciendo que el agua potable limpia, una alimentación sana y la existencia de instalaciones sanitarias son de fundamen-

tal importancia para ello. Las tareas centrales están a cargo de los servicios de salud básica a nivel comunal. El inciso 3 exige a los Estados Partes adoptar "todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños".

Los grupos indígenas critican la concepción occidental-moderna de la salud ("medicina oficial"), pues ésta lleva a una sobrevaloración de la infraestructura médica. La medicina tradicional indígena otorga gran importancia a la relación médico – *pacha* (que es el cosmos con sus tres elementos fundamentales: hombre-naturaleza-dioses). Por consiguiente, los pueblos indígenas consideran que el inciso 3 es insuficiente y que da a lugar a malos entendidos, pues no queda claro qué es lo que quiere decir exactamente. De hecho, dependiendo del interés que uno persiga, el artículo incluso da lugar a la discriminación global de costumbres y médicos tradicionales (curanderos, chamanes), sobre todo, porque no se menciona en ningún lugar el aporte positivo de la prevención de salud y de la medicina tradicionales.

Nuestras co-partes señalan que, especialmente en el tema de la alimentación -factor principal para la prevención y el suministro de salud- las fuerzas propias de la comunidad son de fundamental importancia y desempeñan un rol positivo. De hecho, hasta aprox. los diez años, se presta especial atención al tipo de alimentos y a los hábitos de alimentación, puesto que, según los quechuas, las características de los alimentos se transfieren a las personas. También conocen las propiedades preventivas y de curación de muchas plantas y hierbas. Un mapuche relata que los profesores no aceptan la manera en la que su pueblo cría a sus hijos y recomiendan otro tipo de alimentación que, supuestamente, es más sana porque se basa en evidencias científicas (véase. FUNDECAM 2001: 116).

Los pueblos indígenas brindan mucho respeto a los curanderos tradicionales y generalmente, consultan primero a ellos antes de acudir a un médico o un centro de salud. Sus métodos de curación se oponen a los de la medicina analítica moderna. Tanto los *curanderos* de los maya en Guatemala como los *machis* de los mapuches en Chile practican una medicina natural integral que siempre incluye a todo el entorno familia, animales, espíritus. Para ellos, toda enfermedad se debe a fuerzas negativas, de modo que, a través de determinadas ceremonias y sustancias curativas, se trata de restablecer la armonía en la persona afectada.

En consecuencia, para completar la atención médica fundamental, es decir las postas/centros de salud y clínicas que funcionan de acuerdo a la medicina occidental, es necesario fortalecer las formas de alimentación y las estructuras de salud tradicionales y locales. Aún en esferas de las organizaciones y autoridades internacionales (p. ej. la Organización Mundial de Salud), ya nadie duda de que los sistemas de salud tradicionales con todos sus saberes y conocimientos sobre plantas medicinales y métodos de curación holísticos merezcan ser protegidos y fomentados.

3.2.- Educación

El artículo 28 reconoce que todo niño tiene el derecho a la educación, y el artículo 29 determina algunos contenidos educativos fundamentales. La CDN otorga a la escuela una importancia decisiva para el proceso educativo, poniendo especial énfasis en mejoras de infraestructura, conocimientos científicos y métodos de enseñanza modernos. Exige de manera explícita a la comunidad internacional "contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza" (art. 28.3).

Nadie pone en duda que la educación es uno de los derechos fundamentales y que saber escribir, leer y dominar operaciones matemáticas básicas ayuda a las personas a defenderse en la vida. Pero sí es criticable la discriminación de la tradición oral y de los saberes locales que viene de la mano con la educación escolar.

Conversando con familias y niños campesinos, nos damos cuenta de que las voces que exigen la abolición de la escuela son muy raras. Generalmente, aceptan y reconocen la institución de la escuela como medio para conocer el "mundo de los *winkas*", que es como los mapuches llaman a los chilenos blancos. De modo que mandan a sus hijos a la escuela para que aprendan castellano y a defenderse en la ciudad, para sobrevivir en la economía de mercado. Hasta aquí, aceptan plenamente los contenidos modernos de la enseñanza escolar. Pero lo que molesta e incomoda a los padres de familia campesinos y que motiva a niñas y niños a abandonar prematuramente la escuela es el desprecio de su cultura. "Si no estudias, te quedarás como un pobre campesino. Si no aprendes a escribir, te quedarás cuidando ovejas para siempre. ¿Acaso quieres ser tan tonto como tus papás?" Este tipo de discriminaciones verbales son muy comunes entre los maestros de

escuela. Con ellas denigran y pasan por alto la forma de pensar de los niños campesinos y sus habilidades y conocimientos prácticos, haciéndolos aparecer como algo retrógrado e inútil. Además no aceptan el rol de los niños indígenas como herederos y portadores de una cultura propia pero diferente a la suya, negando que sus conocimientos tengan un papel fundamental y que son importantes para el futuro dentro de su comunidad. Según los profesores modernos, los niños deben educarse de manera moderna, y eso trae consigo que entren en conflicto con sus conceptos de comunidad, puesto que en la escuela, aprenden a menospreciar sus costumbres y su estilo de vida "retrógrada", de modo que, como consecuencia lógica, abandonan el campo para migrar hacia la ciudad. Es así como la institución de la escuela fomenta el proyecto de la monocultura que persigue el Estado Nacional.

En los libros de texto de la escuela, encontramos numerosos elementos connotados: se muestran ciudades modernas, niños de tez blanca con juguetes, hospitales modernos, autos, etc.. Los niños quechuas no se ven reflejados en ellos. Incluso cuando los textos están en una lengua indígena, se basan en los conocimientos científicos modernos o cristianos, de modo que, los ejercicios de matemáticas o los ejemplos de la clase de ciencias naturales, no tienen ninguna relación con el mundo vivencial y cotidiano de los niños.

Por consiguiente, lo que reclaman los pueblos indígenas es que se respeten sus tradiciones, que se reconozca la equivalencia de su cultura y que se fomenten los saberes locales, a través de la escuela, no sustituyendo los contenidos moderno-occidentales sino complementándolos (véase PRATEC 2006). Según lo establecido en el artículo 29, la educación tiene como objetivo inculcar al niño el respeto de su identidad cultural, de su lengua y sus valores culturales. Pero, ¿cómo vamos a lograr eso, si no hay maestras y maestros capacitados correspondientemente y sin materiales didácticos adecuados y con el debido respeto a la interculturalidad?

Es por eso que, las organizaciones nacionales e internacionales deben asumir la tarea de asegurar el apoyo necesario para reformar planes curriculares, formar y capacitar al magisterio, para diversificar y ampliar los contenidos de la enseñanza, incluyendo la cosmovisión indígena ("pensamiento de la *pachamama*") y los saberes y los conocimientos locales.

3.3.- Trabajo infantil

A diferencia de otras convenciones internacionales (p. ej. el Convenio de la OIT no. 138), en su artículo 32.1, la CDN no se opone de manera global al trabajo de niñas y niños, sino que opta por formular el derecho de los niños a ser protegidos contra la explotación económica de todas las actividades que puedan ser perjudiciales para su educación, salud y desarrollo psicosocial. Esta formulación nos abre una visión más diferenciada en cuanto a las situaciones laborales concretas de los niños.

Desde el punto de vista de las culturas indígenas, lo que en primer lugar llama la atención es que sus lenguas no conocen el concepto de trabajo, de modo que, generalmente, para hablar de una actividad asalariada para un *patrón* o para el Estado (p. ej. construcción de carreteras) recurren a la palabra en castellano *trabajo*. La actividad del campesino, en cambio, no es considerada como trabajo, sino que se denomina cultivar o – más en detalle – arar, sembrar, desyerbar, cosechar, pastorear animales, etc.. Si se pide a un campesino quechua nombrar un término genérico para todas estas actividades, nos dirá *uyway* que quiere decir cuidar el agua, los animales, la siembra o la tierra a la que se refieren no como "tierra" sino como *pachamama* – madre tierra. De hecho, el cuidado de la tierra se realiza en trabajo comunitario y según el principio de la reciprocidad. Significa que todos participan: los vecinos, la familia, los niños... Todos juntos trabajan la chacra, haciendo bromas, comiendo juntos y efectuando rituales para venerar a la madre tierra (véase Terre des Hommes 2001b: 42 y ss.).

En cuanto a la colaboración de niñas y niños en las actividades agrícolas, ésta es habitual desde los 3 ó 4 años, y no es considerada trabajo. Según los conceptos indígenas, es la forma más adecuada para transmitir conocimientos (*yachakuy*), para la ayuda solidaria recíproca (*yanapakuy*) y para el paulatino aprendizaje de responsabilidad (véase ABA 2001: 41). Así, no es nada raro ver a niños de 12 años, que son capaces de hacerse cargo ellos solos de todas las labores necesarias en las chacras o en el hogar. Generalmente, los niños de las comunidades indígenas tienen conocimientos adecuados sobre las actividades agrícolas, los alimentos que cultivan, el uso de hierbas, plantas medicinales, el mundo animal local o también sobre el significado de determinados fenómenos naturales para el pronóstico del tiempo.

En combinación con el artículo 30 que se refiere a los derechos culturales de las minorías étnicas y los pueblos indígenas, llegamos a la conclusión de que la CDN protege las formas de trabajo y de colaboración así

como del trabajo comunitario no explotador. Consideramos conveniente conservar esta visión diferenciada de la temática – protección de la explotación en vez de prohibición generalizada del trabajo de las niñas y los niños – y hacer hincapié en el significado positivo que tiene el trabajo para la socialización de los niños, no sólo en las comunidades indígenas o rurales.

Una de las tareas de la educación, y en particular la escuela, es transmitir a los niños los valores de su cultura de una manera positiva (art. 29.c). En lo referente al trabajo, se trata de incluir la concepción que tienen los pueblos indígenas del mismo.

4.- Conclusiones

Nuestras consultas con co-partes que trabajan con pueblos indígenas o que forman parte de alguna minoría ellas mismas, nos revelan que no todas las sociedades de este mundo tienen las mismas concepciones en cuanto a sus necesidades elementales y su vida sino que las definen y viven de manera diferente. En el preámbulo, la CDN reclama que es necesario tomar en cuenta el contexto sociocultural de los niños. Sin embargo, el contenido del articulado de la CDN, así comolos planes de acción nacionales para su implementación no reflejan de manera satisfactoria esta exigencia.

Los conceptos (de derecho) monoculturales y etnocentristas, obstruyen la mirada hacia las características de las diferentes culturas y sociedades; de hecho, la lógica “occidental” y la “indígena” se basan en cosmovisiones y valores diferentes pero equivalentes en sus principios. Por consiguiente, nos parece necesario establecer un debate en cuanto al espíritu y las imágenes guía de la CDN. Debemos buscar formas para tomar en cuenta las concepciones y los paradigmas no-occidentales y para otorgar el espacio necesario a las así llamadas minorías y pueblos indígenas para el desarrollo de sus ideas sobre los aspectos prioritarios del bienestar de los niños y las niñas.

Con el Convenio de la OIT nº 169, se han dado algunos progresos hacia el reconocimiento jurídico de la diversidad cultural; éste menciona de manera explícita la palabra “pueblos”, con lo que reconoce los derechos colectivos de los indígenas. Para ellos, que generalmente no practican la propiedad privada de personas individuales, ello constituye un avance considerable frente a otros mecanismos del derecho internacional que se basan de manera exclusiva en el derecho individual. El Con-

venio nº 169 establece determinados derechos fundamentales para los pueblos indígenas, entre ellos el derecho a un territorio propio, mediante el respeto de forma de vida, religión y lengua. Al mismo tiempo, prohíbe toda forma de discriminación e intolerancia en el área educativa, laboral, de salud y de los seguros sociales. El debate sobre su equivalencia es más intenso aún en el "Grupo de Trabajo para la elaboración de un borrador para una Declaracón de los derechos de los pueblos indígenas". En un informe dirigido a las Naciones Unidas (1999) dice que el derecho a la autonomía, la autogestión, a títulos de tierras y los derechos intelectuales y colectivos forman parte del concepto de los "pueblos indígenas". Esto incluye también la participación en todos los proyectos de leyes e instituciones (véase FUNDECAM 2001: 95).

En algunos países con altos porcentajes de población indígena se ha visto cierta disposición para reformular los planes curriculares para la educación básica. Así, en el Perú, se permite la adaptación de hasta una tercera parte de los contenidos a temas y actividades locales.

De manera general, esto significa que es necesario poner en tela de juicio el poder de definición exclusivo de la cosmovisión occidental. Eso implica además, el reconocimiento y el respeto a nivel político, económico y público de la equivalencia de las culturas. Es la única forma para garantizar el diálogo intercultural y la elaboración adecuada y la implementación sostenible de las convenciones internacionales.

Capítulo 4

Entre protección y participación

Manfred Liebel y Marta Martínez Muñoz

1.- Introducción

De forma habitual se entiende que la CDN abarca el principio de «las tres Ps», tanto en inglés como en español: *protection* / *protección*, *provision* / *provisión*, *participation* / *participación*. A pesar de este inicial consenso, existe cierto conflicto entre estos tres grupos de derechos que, podría agudizarse hasta tal punto que entren en contradicción e incluso se excluyan. Los dos primeros grupos son considerados desde una visión de la infancia más bien «tradicional». Esto en el doble sentido de que comprenden a los niños como receptores (pasivos) de medidas y prestaciones o servicios a su favor y de que algunos de los derechos que incluyen ya fueron parte de las Declaraciones internacionales previas a la Convención (1924 y 1959). En cambio, el tercer grupo de derechos relacionados con el ejercicio de la participación constituyen una innovación, pues explícitamente, concibe a las y los niños como actores activos y los reconoce como sujetos con capacidad de actuar, y pensamientos propios, lo que implica un fortalecimiento de su estatus social en relación con las personas adultas.

En el presente capítulo, analizaremos el estatus y el peso de los derechos de participación, dado que han sido objeto de controversia con mayor y además hay mayores dificultades y resistencias en lo relacionados con su aplicación. Asimismo, nos referiremos al enfoque metodológico del llamado *Child Rights Programming* que viene siendo practicado por varias organizaciones internacionales (Alianza Save the Children, Plan Internacional, UNICEF, entre otras) de apoyo a los niños y que se caracteriza por conce-

der a la participación un lugar prominente en todo el ciclo de la metodología de los programas y proyectos.

2.- ¿Qué peso tienen los derechos de participación?

Los derechos de participación son los enunciados en los artículos 5, 13, 14, 15 y 17 de la CDN que se refieren a la libertad de opinión, de información, pensamiento, conciencia y religión así como al derecho «a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas» (art. 15,1). Ahora bien, estos derechos deben comprenderse en función de las normas generales del artículo 12 según las cuales se deben respetar el juicio propio y la voluntad de los niños. De forma llamativa, el término *participación* no aparece en los citados artículos sino en el artículo 23 que se refiere a «los niños impedidos» y en el artículo 31 relacionado con el derecho al descanso y la participación en la vida cultural y en las artes.

El discurso más generalizado sobre los derechos de participación surgió después de aprobada la CDN. Algunas ONGs internacionales (especialmente *Defence for Children International)* y organismos como UNICEF querían hacer hincapié en que a diferencia de Declaraciones anteriores, ahora se otorgaba a los niños un rol activo en la toma de decisiones relacionadas con su vida y también en la vida social en general. Sin embargo, pocos años después, UNICEF introdujo la diferenciación entre derechos de sobrevivencia, desarrollo, protección y participación, con lo que la atención se centraba de nuevo en los aspectos tradicionales de la satisfacción de necesidades básicas, lo que significa una relativización del reconocimiento de la participación (véase Cantwell 1993).

Es llamativo observar que entre los adultos que comentan la CDN, no existe un consenso sobre la calificación del peso que han de tener los derechos de participación. Algunos especialistas consideran que las normas de participación tienen un peso propio especial y confían en que éstos avancen por sí mismos, es decir que su implementación política se produzca de por sí. En cambio, otros sostienen que la CDN está marcada por un «soplo proteccionista» (Cussiánovich) que hace que los derechos de participación no se hagan notar más que de manera irresoluta y con restricciones consideradas problemáticas.[1]

1 No tomamos en cuenta en el presente capítulo la opinión de aquellos comentaristas de la CDN que rechazan de manera general cualquier derecho de participación para los niños porque presuponen un peligro para el orden social y las prerrogativas de los adultos (generalmente se trata de políticos conservadores o representantes de autoridades del orden o judiciales).

Ahora bien, dentro de este disenso: entre los que se encuentran tan variados discursos como que los derechos de participación son suficientes, amplios, poco amplios o insuficientes, los derechos de participación que la Convención establece de manera general, dependen, sobre todo, de las expectativas que tienen las personas y de sus conceptos y representaciones sociales en cuanto a cuáles serían la posición y el rol adecuados para los niños y las niñas en la sociedad.[2]

A diferencia de las legislaciones de la mayoría de los países que imponen una determinada edad mínima para el goce de los derechos de participación o autodeterminación, la CDN reconoce los derechos de participación a *todas y todos* los niños, independientemente de su edad. En este sentido, compartimos con quienes sostienen que la CDN establece normas nuevas y pioneras para un rol activo de los niños y las niñas en la sociedad.

Sin embargo, hemos de señalar también algunas sombras como que la CDN limita el *ejercicio* de los derechos de participación a «los asuntos que afectan al niño» y además, «al niño que esté condiciones de formarse un juicio propio». Cumplidas estas dos condiciones, la opinión de los niños se tendrá «debidamente en cuenta (…) en función de la edad y madurez del niño» (art. 12,1). Estas formulaciones encierran restricciones que abren campo a cualquier tipo de interpretación.

En este sentido es muy pertinente traer a colación las excelentes reflexiones de Lansdown (2005) sobre la «evolución de las facultades del niño» (recogido en el art. 5 de la CDN) que contempla que, en consonancia con la evolución de dichas facultades, se requiere de una dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza sus derechos; dirección y orientación que va disminuyendo a medida que los niños van adquiriendo mayores competencias, y, por lo tanto, aumenta su capacidad de asumir responsabilidades, tomando decisiones que afectan a su vida. Para Lansdown (2005: 31), la «evolución de las facultades», se inscribe dentro de tres marcos conceptuales, con una compleja relación entre sí:

- como noción evolutiva, reconociendo en qué medida la realización de los derechos promueve el desarrollo, la competencia y la gradual autonomía personal del niño;

2 Sobre representaciones sociales y participación, ver los aportes de Martínez y Sauri (2006) y Martínez. M. (2006)

como noción participativa o emancipadora, destacando el derecho del niño a que se respeten sus capacidades y tranfiriendo la responsabilidad del ejercicio de derechos de los adultos al niño, en función de su nivel de competencia;

- como noción protectora, admitiendo que el niño, dado que sus facultades se siguen desarrollando durante toda la infancia, tiene el derecho a recibir protección contra la exposición de actividades que puedan serle perjudiciales.

Además, cabe mencionar que usualmente las limitaciones en realidad no siguen a una buena voluntad, sino que dependen de las estructuras de poder, en las que los niños, salvo contadas excepciones, no tienen posibilidades de influir en la interpretación y el manejo de sus derechos.

Asimismo, podemos preguntarnos por qué es precisamente en el coletivo de los niños que se hace un especial hincapié en que se debe tratar de un juicio «propio» (¿quién determina qué es lo «propio», en qué momento, bajo qué criterios?) y porqué la expresión libre de su opinión se limita sólo a los asuntos que les «afectan». ¿Acaso no son todos los asuntos? ¿Acaso el niño no está «afectado» desde el momento que desea expresarse? Y además, ¿en qué se diferenciarán los asuntos que «afectan» a los niños de los de los adultos? Finalmente, surge la pregunta de cuál sería la diferencia entre «tener en cuenta» y «tener debida o responsablemente en cuenta» y de por qué esta distinción limitante se incluye precisamente para los niños.

Es evidente que las ambigüedades y definiciones a medias de participación son reflejo de que muchos representantes gubernamentales que participaron en la aprobación de la CDN tenían grandes reservas para el fortalecimiento del estatus social de los niños y que, sin embargo, había que buscar compromisos. Como consecuencia de esta generalizada aprobación pero de muy escasa ejecución de la CDN, se ha impuesto un concepto de niño según el cuál éste, de por sí, es inferior a la persona adulta y que sus capacidades y habilidades son menores. La aplicación de este concepto de infancia en el ámbito de las legislaciones lleva al establecimiento de límites de edad[3]. Pero al fijar condiciones para la participación de los niños, se pone en tela de juicio el conjunto de los derechos del niño como derechos inalienables, es decir como Derechos Humanos que tienen vigencia sin ninguna condición, y existe el peligro

3 Sobre las ventajas e inconvenientes de fijar los límites de edad, o su eliminación, véase Lansdown (2004:71 y ss)

de discriminaciones que pueden justificarse bajo el pretexto del no cumplimiento de una determinada edad o capacidad.

3.- La compleja relación entre protección y participación

Nos sorprende además que la relación entre los diferentes grupos de derechos, especialmente entre protección y participación, no aparezca con mayor frecuencia en los debates y que no sea analizada adecuadamente (unas de las pocas excepciones son Lurie 2003/4, Wyness et al 2004, James et al 2008). De hecho, la CDN suele ser tratada como una especie de *supermercado del que cada uno escoge lo que más le apetece*. Mientras estas actitudes se limiten al ámbito de los comentarios académicos, o especulaciones intelectuales, las consecuencias no nos preocupan mucho. Sin embargo las consecuencias si son evidentes cuando estas limitadas visiones se imponen en el ejercicio y la práctica de los Derechos del niño (políticas sociales, programas y proyectos): el peligro de que los derechos de participación, que tan tímida y temerosamente se han concedido a los niños, se vean socavados aún más y que, finalmente, no queden en nada, las consecuencias pueden ser grandes.

Por ello, nos parece indispensable insistir en la integralidad de la CDN y *no hacer la vista gorda* frente a las contradicciones que contiene, sino tomarlas como un motivo para continuar con un desarrollo ulterior de la Convención para tratar de lograr una clara acentuación y el aseguramiento pleno de los derechos de participación. Pues, los diferentes grupos de derechos sí pueden complementarse de manera productiva. No cabe duda de la necesidad de proteger a los niños que viven en situaciones precarias, de protegerles de los peligros que los acechan y otorgarles los derechos de protección correspondientes. Asegurarles los adecuados servicios y prestaciones sociales, de salud y de educación y ofrecerles las garantías jurídicas correspondientes no sólo mejora las oportunidades de vida y futuro de los niños en situación de exclusión social, sino que también fortalece la posición social de los niños en general; tampoco hay duda. Sólo si los derechos de protección y de garantía se manejen de tal forma que los niños no sean reducidos a meros beneficiarios pasivos de todo tipo de actos de beneficencia y que se evite que su dependencia por su estatus de niños no se consolide o se incremente más todavía.

Por consiguiente, los conflictos entre los tres grupos de derechos apuntados al inicio de este capítulo, surgen cuando la protección, y las prestaciones que se otorgan a los niños, se comprenden desde una actitud

paternalista. En esta lógica, los niños son «protegidos» y «atendidos» por los grandes, es decir los adultos o la sociedad dominada por éstos, que los ampara, los defiende de cualquier peligroy se encarga de su bienestar. Sin embargo, «a menudo, esta 'protección' no es más que una máscara para ocultar prácticas paternalistas que minimizan la autonomía de los niños y que va en contra de la aplicación de sus derechos» (Franklin 1994: 61; véase también Freeman 1992: 38). Se presupone que, a causa de su corta edad y su consecuente «debilidad» y «falta de experiencia de vida», los niños no tienen aún la suficiente competencia para desempeñar un rol activo y responsable en su protección y en el aseguramiento de su bienestar.

La investigadora británica de la infancia Gerison Lansdown nos muestra cómo los conceptos de infancia que suelen tener los adultos y la exagerada susceptibilidad en cuanto a la vulnerabilidad de los niños, llegan a socavar sus derechos de participación y a debilitar aún más su posición en la sociedad. «Es el predominio de un modelo proteccionista en la construcción de nuestras relaciones con los niños, lo que, muchas veces, ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de ellos. (…) Y es su necesidad de protección de la que los adultos se han valido para justificar su persistente resistencia a conceder a los niños el derecho de tomar decisiones propias en su vida. Es así como se establece un círculo afirmador. Pues, atribuyendo a los niños una falta de competencia para decidir su vida, se los considera vulnerables y necesitados de protección. Y porque necesitan protección, los adultos se creen apoderados para actuar en su lugar. Negando a los niños el poder de tomar decisiones o de participar en ellas de manera amplia, su vulnerabilidad ante la autoridad adulta crece aún más» (Lansdown 1995: 22; véase también Lansdown 2001). Por consiguiente, si queremos fortalecer los derechos de participación con la misma intensidad que se garantizan los de protección, a nuestro criterio, lo que debemos hacer es «despaternalizar» los conceptos de lo que es protección y convertir los derechos de participación en parte integral de dicha protección.

La idea de protección que ha predominado hasta ahora, da por probado que los adultos son fuertes y los niños débiles; efectivamente, en la mayoría de las sociedades contemporáneas, eso es cierto. Pero no se trata de una relación «natural» sino que es el resultado de una constelación de poder que otorga un estatus fundamentalmente diferente a niños y adultos. Por lo tanto, despaternalizar el concepto de protección implicaría poner en tela de juicio la constelación de poder existente entre niños y adultos, dando a los niños la posibilidad de actuar a la misma

altura que los adultos. En este sentido y con mirada en los niños más pequeños, se insiste en que la participación sería el mejor camino para reducir su vulnerabilidad y aumentar su capacidad de contribuir a su propia protección (Lansdown 2004: 12).[4] Obviamente, esto no significaría exonerar a los adultos o a la sociedad de su responsabilidad, todo lo contrario; significaque los niños pueden influir en que esta protección se ejerza de acuerdo a sus intereses y que no desemboque automáticamente en su incapacitación, como es el caso actualmente.

Con todo, también se hace un llamado al sentido de responsabilidad de los niños, recomendándoles que «tengan cuidado para que nos les pase nada». Asimismo, mencionando precisamente sus derechos de participación, se trata de insertarlos a programas (de protección) cuyos objetivos y premisas ya han sido establecidos y definidos con anterioridad, por personas adultas, obviamente. Un ejemplo para este tipo de actitudes es la que mantiene la OIT, cuando «invita» a los niños a participar activamente en la lucha por la erradicación del trabajo infantil mediante el «Programa Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil» (IPEC) pero no se pregunta si esto realmente está en el interés de las y los niños trabajadores, y cuando ellos se atreven a expresar sus dudas al respecto, sus sugerencias son tildadas de «contraproducentes» (véase Invernizzi & Milne 2002).[5] En este caso, despaternalizar el concepto de protección significaría reconocer a los niños trabajadores y a sus organizaciones la posibilidad incondicional de participar con voz y voto en el desarrollo y, dado el caso, en la modificación de los programas, que se diseñan sin su consideración.

4.- Enfoques metodológicos para una práctica participativa de los Derechos del Niño

Como ya hemos apuntado, la CDN se fundamenta en el concepto de que los niños son sujetos de derechos e incluye de manera explícita los derechos de participación. Este hecho ha motivado a un considerable número de organizaciones civiles a dar una nueva orientación y adecuación de su práctica. Alejándose de la atención directa y puntual de niños «necesitados» de bienes y servicios, ahora optan por enfoques que, mediante acciones públicas a favor de los Derechos del Niño («*abo-*

4 Los niños participantes en el V Encuentro Latinoamericano de los Movimientos de Niños Trabajadores (1997), lo han expresado de tan gráfica y contundente manera: «Se nos 'protege' pero no se nos deja participar en la definición de los programas de 'protección'» (cit. Liebel 2000: 40).

5 Para más detalles sobre este debate, véase cap. 16 de este libro.

gacía») e informando a los niños mismos sobre sus derechos, pretenden fortalecerlos (*«empoderamiento»*) para lograr una mayor participación, para ellos y conjuntamente con ellos. Las primeras adecuaciones que los gobiernos realizaron fueron de carácter **legislativo**, le siguió el debate de adecuación de **políticas públicas** con mirada estratégica, y posteriormente se reconoció la necesidad de contar con **instituciones específicas** para la niñez. Aún cuando se han alcanzado algunas metas significativas, persisten importantes limitaciones en la aplicación de estas iniciativas ante la carencia de personal formado desde una visión integral de los derechos humanos de la infancia.

El debate, y uno de los retos de mayor actualidad en torno al trabajo con niñas, niños y adolescentes está en lo metodológico; es decir, ahora se reconoce que las adecuaciones previas no alcanzaron por sí mismas la garantía de los derechos de la niñez. Ello se debió en parte a su carácter específico y desarticulado, pero especialmente porque no lograron modificar las representaciones sociales que sobre la niñez existen en diferentes ámbitos. De ahí que en la última década se han desarrollado distintas iniciativas para abordar lo teórico-metodológico.

Estos enfoques que se distancian de los tipos de abordaje caritativos y asistenciales que han predominado hasta ahora, son propagados y debatidos bajo los títulos de «Enfoque Basado en los Derechos» o de «Programación de Derechos del Niño» (*Child Rights Programming*).[6]

El enfoque metodológico del *Child Rights Programming o Programación con Enfoque de Derechos (en adelante PDN)* está compuesto por los elementos básicos *responsabilidad, participación* e *igualdad de derechos* y abarca diferentes aspectos y áreas de la realidad política y social que pueden ser importantes para una aplicación exitosa. Así, por una parte, se exhorta a las «instancias responsables/garantes» – especialmente al Estado – a proteger y cumplir los Derechos del Niño (y los Derechos Humanos en general) y se les ayuda a mejorar sus estructuras y capacidades para poder cumplir mejor con sus deberes. Por otra parte, se apoya en los niños y sus familias así como en las organizaciones socialespara que puedan reclamar el cumplimiento de sus derechos al Estado y a otras instancias de la sociedad. En todo ello, es importante aumentar el «margen de acción política» y que todas las personas – varones y mujeres de todas las edades y de todos los estra-

6 Para mayores informes, véase p.ej. Geidenmark y Horna (2006); Save the Children (2002, 2004); CRIN (2005); Gaitán y Martínez (2006); Theis 2004, entre otros.

tos sociales – tengan los mismos derechos, puedan participar sin ningún tipo de discriminación y que se incremente su potencial de acción.

En lo referente al Estado, se pretende establecer leyes que prevengan cualquier tipo de discriminación y que fomenten la igualdad de derechos y la «inclusión». Desde la metodología PDN se insta a que os programas políticos que se creen al respecto amplíen la diversidad cultural, la tolerancia y las opciones de elección en la vida diaria. Por su parte, la política económica y social debe contribuir a hacer respetar los Derechos Humanos (p.ej. fortaleciendo los estándares de las legislaciones laborales, introduciendo sistemas de tributación progresivos o fomentando el comercio justo) y a garantizar igual acceso a los servicios sociales básicos para todas y todos. Al mismo tiempo, es necesario incrementar la sensibilidad y la alerta de la opinión pública frente a las violaciones de los Derechos Humanos y despertar el interés de las personas para que participen en la lucha por una mayor participación en todos los campos de la sociedad y de la política.

Estos principios de acción se basan en la convicción de que para que pueda existir la posibilidad de que los Derechos del Niño se cumplan, debe haber una sociedad democrática con justicia social o que apunte al equilibrio social. Es sobre esta misma base que se deben modificar también las relaciones de poder entre adultos y niños para lograr mayor igualdad y respeto mutuo. Por un lado, es necesario concientizar a los adultos (padres, madres, profesores/as, funcionarios/as y técnicos/as en entidades públicas y privadas) respecto a los derechos de los niños. Por otro, se parte de la base de que se debe motivar y capacitar a los niños para que asuman ellos mismos la defensa de sus derechos, brindando un especial apoyo a los niños de grupos sociales o excluidos en la reivindicación de sus derechos y de su plena participación en la sociedad.

Si bien hasta ahora, el enfoque del *Child Rights Programming* está siendo aplicado sobre todo en los países del Sur, ha generado muchas iniciativas nuevas para las políticas de infancia en gobiernos y autoridades locales y organizaciones de la sociedad civil, que han beneficiado a niñas y niños[7]. Con todo, la implementación de este nuevo enfoque ha revelado también una serie de limitaciones. Así, la concepción del enfoque se basa en la perspectiva de personas y organizaciones «entendi-

7 Véase una experiencia de evaluación con infancia callejera aplicando el enfoque de Derechos en Martínez (2006).

das» en la problemática y que tienen el deseo de «informar», de modo que incluye el mensaje de que, algunos países, culturas o grupos de población están «atrasados».

En muchos países, los enfoques participativos propagados por las organizaciones internacionales son rechazados con el argumento de que son el reflejo de valores occidentales y que no son compatibles con las culturas locales (véase p.ej. Beers et al. 2005: 13). Esto puede deberse a que se pretenda conservar costumbres y prácticas paternalistas, pero también puede entenderse como una reacción frente a prácticas paternalistas por parte de organizaciones cuya sede principal se sitúa en las regiones ricas del mundo y para las que su interpretación de lo que implican los derechos de participación no permiten ninguna otra alternativa. Efectivamente, es cierto que a menudo existe una globalización de sus conceptos a grupos locales que dependen económicamente de ellas como condición para su apoyo. Por ello es necesario acercarse a las culturas locales no con el prejuicio de que son «enemigas de los niños y de la participación», sino tratando de comprender más detalladamente de qué manera incluyen a los niños en la vida comunitaria. Así, nos daremos cuenta de que, en algunas culturas, los niños desempeñan un papel mucho más activo y responsable que en muchos modelos de participación inspirados en visiones «occidentales».

A estas alturas del debate, no cabe duda de que uno de los problemas que surge en este contexto es que la «participación infantil» se ha convertido en un tema «de moda» y del que, muchas veces, se han beneficiado más los nuevos especialistas en ONGs que los propios niñas y niños. Un reflejo de ello ha sido el intento de adjetivarla, desde muy diversas perspectivas, con el ánimo de diferenciarse de otras experiencias, no necesariamente consideradas participativas. De hecho no es infrecuente encontrarla bajo diferentes acepciones: participación infantil, participación eficaz, participación responsable, participación activa… De hecho, en vez de fortalecer la posición de los niños en su entorno de vida y de ampliar su influencia sobre sus condiciones de vida, en algunos casos, lo que se hace es juntar a un grupo de niñas y niños cuidadosamente seleccionados en lugares cómodos y confortables para practicar o celebrar «participación» con ellos, en eventos con amplio eco mediático, pero con escasa incidencia en sus derechos (Martínez y Sauri 2006). No son pocos los organismos internacionales y las ONGs locales que se vanaglorian de luchar por la participación de los niños y adolescentes de esta forma. Pero cuando los niños y adolescentes desarrollan enfoques de organización propios y manifiestan su deseo de entrar en acción a nivel local, frecuentemente su actitud es calificada de accionismo y se les

niega el justo reconocimiento que reclaman, que es, sin duda, un derecho reconocido. Asimismo, se subestima o niega la necesidad de incluir en las diferentes actividades de los proyectos también a niños y adolescentes que se resisten a someterse servilmente y sin más ni más a las pautas que establece la organización o que, tal vez, no logran ponerse en la escena pública. Se les ficha como «casos difíciles» o, peor aún, como «no aptos para la participación» y las organizaciones los marginan o se deshacen de ellos enviándolos a alguna institución caritativa.

Este tipo de problemas en el manejo de los derechos de participación de los niños se concentra, sobre todo, en los países del Sur, pues en estas regiones, los niños se ven afectados por dificultades y hostilidades en mayor grado que sus pares del opulento Norte. Sin embargo, esto no significa que se limiten solamente a estas partes del mundo.[8]

5.- ¿Existen posibilidades de participación política para los niños?

El derecho a la participación tiene sentido sobre todo en aquellos temas que tengan que ver con la propia existencia y futuro de las personas. Por lo menos en sociedades que se dicen democráticas, para los adultos, eso es normal; pero no así para los niños. No existe ninguna sociedad en la que los niños tengan alguna influencia en la «gran política». Pese a que se habla mucho de que las Políticas de Infancia son una «tarea transversal», a los niños no se les permite involucrarse ni siquiera mediante el medio privilegiado del derecho al voto. Tienen el derecho de expresar su opinión, de reunirse o, en ocasiones, de asociarse con otros niños, pero no se les permite influir de manera directa en las decisiones políticas – no importa cuánto éstas les afecten.

Con el fin de ilustrar las contradicciones en las que se pueden enredar incluso personas y organizaciones que se califican a sí mismas como fervientes defensoras de los Derechos del Niño y luchadoras por la participación de los niños, relataremos una experiencia de Nicaragua. En un proceso de consultas sobre el nuevo Código del Niño iniciado por varias ONGs, un grupo de niños exigió que ellos deberían tener sus representantes en las comisiones parlamentarias o que se le otorgara el derecho de presentar peticiones al Parlamento. Se les respondió que la Constitución del país no permitía estas figuras. Con justa razón, los ni-

8 Para una visión panorámica sobre documentos en inglés y fuentes de internet referentes a temas de la participación de los niños, véase Upadhyay 2006 y Beers, Invernizzi & Milne 2006.

ños se preguntaron qué sentido tenía que se les «consultara» en el debate de las legislaciones si, llegada la hora, no tenían el derecho de participar en la decisión y que por ley, no podían adquirir ningún tipo de derechos políticos.

Entretanto, el Comité de los Derechos del Niño se está encargando de este problema, es decir del hecho de que los derechos de participación que se conceden a los niños siempre se interpreten de manera restrictiva, generándose el peligro de queden sin resultado. Así, en su *observación general* no. 5 (2003), sobre la aplicación de la CDN, muy diplomáticamente y aunque sin mencionar ninguna prueba, aplaude en el párrafo 12 «la apertura de los procesos de adopción de decisiones oficiales a los niños». Pero también expresa la siguiente preocupación:

> *«Como pocos Estados han reducido ya la mayoría de edad electoral a menos de 18 años, es aún más necesario lograr que la opinión de los niños sin derecho de voto sea respetada en el gobierno y en el parlamento. Si se quiere que las consultas sean útiles, es preciso dar acceso tanto a los documentos como a los procedimientos. Ahora bien, es relativamente fácil aparentar que se escucha a los niños, pero para atribuir la debida importancia a la opinión de los niños se necesita un auténtico cambio. El escuchar a los niños no debe considerarse como un fin en sí mismo, sino más bien como un medio de que los Estados hagan que sus interacciones con los niños y las medidas que adopten en favor de los niños estén cada vez más orientadas a la puesta en práctica de los derechos de los niños.*
>
> *Los acontecimientos únicos o regulares como los parlamentos de los niños pueden ser alentadores y suscitar la concienciación general. Ahora bien, el artículo 12 exige que las disposiciones sean* ***sistemáticas y permanentes***[9]*. La participación de los niños y las consultas con los niños tienen también que tratar de no ser meramente simbólicas y han de estar dirigidas a determinar unas opiniones que sean representativas. El énfasis que se hace en el párrafo 1 del artículo 12 en «los asuntos que afectan al niño» implica que se trate de conocer la opinión de determinados grupos de niños sobre cuestiones concretas; por ejemplo la opinión de los niños que tienen experiencia con el sistema de justicia de menores sobre las propuestas de modificación de las leyes aplicables en esa esfera, o la opinión de los niños adoptados y de los niños que se encuentran en familias de adopción sobre las leyes y las políticas en materia de adopción. Es importante que los gobiernos establezcan una relación directa con los niños, y no simplemente una relación por conducto de ONG o de instituciones de derechos humanos. En los primeros años de vigencia de la Convención, las ONG desempeñaron una importante función innovadora al adoptar estrategias en las que se daba participación a los niños, pero interesa tanto a los gobiernos como a los niños que se establezcan los contactos directos apropiados.» (Naciones Unidas 2004: 380-381)*

9 El énfasis es nuestro; ML/MMM.

Nuestro criterio es que el debate sobre la participación política de los niños debe tomar en serio el tema del derecho al voto, pero no debe aferrarse únicamente a éste, puesto que la ciudadanía entendida en un sentido político va mucho más allá de lo que implica el rol como «votantes». De hecho, implica el derecho general de influir de manera efectiva y sostenible en todos los asuntos que a los intereses públicos se refieran. En este contexto, debemos distinguir entre derechos políticos que formalmente se encuentran establecidos y la pregunta de qué acciones de una sociedad deben entenderse como manifestación de una determinada voluntad política y ser aceptadas como legítimas.

Es precisamente con una mirada en la infancia que esta distinción recobra especial importancia, pues hasta el momento, los niños tienen escasos derechos políticos. Así, si quieren manifestar sus intereses sin dejarse encerrar en las «canchas del juego político» establecidas para ellos, pueden verse obligados a recurrir a acciones consideradas ilegítimas o incluso a infringir legislaciones existentes. Pueden alegar que tienen el derecho a expresar libremente su opinión y a celebrar reuniones, pero generalmente, a nadie le importa su opinión. De modo que, uno de los principios del paternalismo moderno (véase Liebel 2000: 71-73) es que a los niños ya no se les prohíbe la palabra, pero tampoco se les toma muy en serio, mucho menos cuando se trata de «asuntos políticos».

El sociólogo británico Brian Milne (2005) ha indicado que cuando se trata de niños y adolescentes, con mayor preferencia se recurre a la distinción entre «*buenos*» y *«malos ciudadanos».* Así que, los *«buenos ciudadanos»* son, por ejemplo, aquellos niños que sin mayores protestas cumplen con su escolaridad obligatoria o que observan las normas de comportamiento y cumplen cabalmente con las exigencias en cuanto a rendimiento. En cambio, los «*malos ciudadanos»* son las y los niños que «hacen novillos», que «pintarrajean» las paredes con graffitis o que «vagabundean» por las calles «haciendo tonterías». A propósito de la participación política de los niños, Milne sostiene que es importante interpretar como expresión de una voluntad política de los niños incluso las acciones que van en contra de las normas y evaluar su legitimidad en relación a las posibilidades de influencia que la sociedad les ofrece. Esto implicaría no restringir el posible sentido político y la legitimidad de la participación solamente a las palabras sino también a las acciones que los niños emprenden.

Estas son reflexiones que nacen de la pregunta de cómo se puede asegurar una efectiva participación política también a aquellos grupos poblacionales que, a raíz de su situación social o de discriminaciones sociales relevantes para las constelaciones de poder, (todavía) se en-

cuentran en una posición débil. Un ejemplo para posibles enfoques de solución del «mundo de los adultos» es el derecho a la huelga, pues su sentido y legitimidad se originan precisamente en la situación social desaventajada de todas aquellas personas que dependen de vender su mano de obra. Otro ejemplo son los intentos de mejorar o asegurar la participación social de las mujeres o de «minorías étnicas» mediante el establecimiento de cuotas o de leyes especiales de acción positiva.

Ahora bien, no hay duda de que, considerando las estructuras sociales, los prejuicios, las ventajas, las costumbres y las restricciones jurídicas («menores»), los niños no pertenecen precisamente a los grupos más poderosos de la población; mucho menos cuando se trata de niñas y niños que, por su origen social y su situación de vida, por su sexo o por pertenecer a una minoría cultural o étnica se enfrentan de manera cotidiana a múltiples desventajas. Para permitir de forma «legal» una participación política efectiva de su parte, no basta con concederles libertades y derechos civiles generales que pueden servir como contrapeso (p.ej. derechos al voto, en analogía al derecho de huelga). Implicaría también que debemos pensar en cómo fortalecer la impotente posición de los niños a través del derecho a trabajar y de otros derechos económicos para así aumentar sus posibilidades de participar a nivel político también. Al respecto, el cientista político británico Bob Franklin (1994: 50) subraya «que un grupo que está excluido de la vida económica de la comunidad o que no puede participar más que de una manera marginal, difícilmente podrá ser un interlocutor factible en los procesos de decisiónpolíticos. Generalmente, las imágenes y percepciones que se tiene en la opinión pública de un grupo así, reflejan y fortalecen negativamente su falta de poder económico y político.»

Finalmente, la pregunta decisiva es si los niños mismos pueden determinar las dimensiones de su actuación política y si, dado el caso, pueden traspasar los límites impuestos por personas adultas. Para que realmente se comiencen a abrir las puertas hacia la participación política de los niños, la sociedad debe tomar conciencia del sentido político y de la legitimidad que tienen aún las formas de acción inoportunas y que divergen de los patrones comunes y debe reconocer a las niñas y los niños como protagonistas en aras de una sociedad mejor para todas las generaciones. Ahora bien, lograr todo eso es una tarea en la que los adultos no podemos encajar a los niños mismos, sino que deben encargarse de ella personas (adultas) y organizaciones que luchan por una implementación y aplicación efectiva y sostenida de los Derechos del Niño.

Capítulo 5

Participación protagónica: ¿Ideología o cambio de paradigma?

Alejandro Cussiánovich y Elvira Figueroa

1.- Introducción

En este capítulo nos proponemos realizar una breve reflexión sobre lo que significa la emergencia -desde hace algo más de treinta y cinco años- de lo que conocemos como el paradigma del protagonismo. Asimismo analizaremos algunas experiencias singulares de participación organizada de niños, niñas y adolescentes de carácter público. Finalmente invitamos a una reflexión analítica e imaginativa en torno a los factores que favorecen una participación protagónica, y asimismo, los factores que hacen costoso intentar ejercer el derecho a participar hoy por hoy así como los malentendidos sobre el protagonismo en contexto y con sujetos que históricamente fueron vistos y tratados como dependientes, incapaces e inmaduros.

Desde hace algunos años, la cuestión de la llamada participación infantil ha cobrado una significativa atención entre las ONGs tanto internacionales, como nacionales y locales. Incluso, es cuestión que -como otrora fuera la participación de la comunidad destinataria de los proyectos de cooperación al desarrollo- hasta son una condición para la aprobación de financiamiento, pues ha devenido también para el mundo de los niños y niñas en un criterio necesario para el desarrollo humano y sostenible que intentan promover dichas organizaciones.

Si bien todo ello es un paso interesante, también tiene sus elementos de preocupación. Y lo es porque, detrás de los discursos sobre participación se reproducen o, mejor, se pueden dar *versiones nuevas de viejos paradigmas* en los que se inscribió históricamente la presencia, el rol y la

participación, en general, de quienes no por ello salieron de su marginalidad, de su insignificancia social, económica y política. Se dieron, y se dan hoy todavía, formas de participación funcionales a la "cara democrática" de sistemas políticos, económicos que, sin embargo, perpetúan la discriminación y la pobreza.

Una pregunta insoslayable se refiere al papel que la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ha podido jugar en este nuevo proceso de reflexión y de iniciativas de participación a cuya sombra se vienen dando experiencias de variado tipo y significación en el mundo (p.ej. Martínez M. 2006; O'Kane y Poudyal 2004)

Pero hay varias preocupaciones en la acción de quienes trabajan con *las infancias* en nuestras distintas regiones y contextos culturales. Es decir, se trata de que los discursos de participación sean válidos para el ámbito familiar, el escolar, el comunitario, el de las propias organizaciones y asociaciones de niños. Pero el reto político y cultural mayor, creemos individuarlo, es el la participación en las instancias del Estado, de las instituciones de NNUU, de organismos regionales como sería en el caso de nuestra Región, por ejemplo en el Pacto Andino, en el MERCOSUR, en las oficinas regionales de la OIT, etc. Es evidente que ello implica no un acto voluntarista y decorativo, sino una profunda transformación cultural de la relación entre los distintos sectores de nuestras democracias, incluso cuando ni aún los mismos jóvenes organizados como tales hasta la fecha tienen asegurada dicha participación. Pero además de una radical revisión de las formas de funcionamiento que dichos organismos tienen, como bien lo señalara muy sinceramente en Ginebra en el 2001 el entonces director del programa IPEC de la OIT y ante un grupo de niños venidos de Asia, Africa, Europa y América Latina convocados por el Consejo Mundial de Iglesias: "Sepan que a este nivel de organismos de NNUU no sabemos cómo hacer para que tengan una participación real. El sistema es complicado." Y no le faltaba razón. Además ciertamente hay una cuestión de representación en base a las propias condiciones y desarrollo de las organizaciones de niños, niñas y adolescentes. El camino sigue largo y tortuoso, pero no por ello debe desistirse en su intento ni desde los Estados, ni desde las organizaciones de niños, ni desde funcionarios al frente de dichas instituciones. Hay batallas que dar a nivel de cada continente.

2.- La afirmación del protagonismo como paradigma de la participación

Trece años antes de que la CDN conociera la luz, ya se habían dado significativas experiencias de ejercicio del derecho a participar de niños, niñas y adolescentes organizados en la Región. Para el caso peruano, la

emergencia del MANTHOC en 1976 marca una etapa cargada de potencialidades para la infancia como actora social, como sujeto político. En realidad y debido al origen migrante de los niños y niñas trabajadores en ciudades diversas del país, hacía que la convocatoria a organizarse incluyera un sentido y una convicción de la valoración crítica que hacia el trabajo se traía desde la propia familia.

Por ende la participación a ciertos niveles, no constituía una novedad; quizá sí lo fuera en el seno de familias autoritarias o en la escuela y en la experiencia callejera en las que se les desconocía con derecho a opinar, a ser escuchados, a intervenir en aquello que les concerniera. En ese sentido la CDN representa una contribución innegable como posibilidad de no sufrir mayor vejación en caso de pretender participar; pero entre lo establecido y lo vivido se mantendría una distancia aún abismal.

El contexto político, social y cultural que se vivía en los años 60 y 70 permitía encontrar los caminos iniciales a la organización infantil, en el caso de niños, niñas y adolescentes trabajadores, con las características que los propios antiguos niños trabajadores -entonces jóvenes- habían señalado. Se empezaba un proceso de visibilización pública de este sector de la infancia que requería formas de organización que no fueran el apéndice de ninguna otra, fuera ésta de jóvenes o de adultos; organización que debería estar representada por los mismos niños, niñas y no por los adultos que eventualmente contribuyeran a promoverla, pero que además deberían estar abocadas a la gran masa de niños y niñas en similares condiciones. Esta intuiciones iniciales fundan un paradigma muy diferente al que luego recogería la CDN en torno a la participación de la infancia. En primer lugar porque el eje primero no sería la protección sino la promoción de los niños y niñas en todas sus potencialidades. Allí se asentaría el discurso no sólo de la autonomía en la vida, sino el de su protagonismo que como discurso conocería un largo proceso de construcción conceptual, siempre tardía en relación a las experiencias vividas (ver Liebel 1994; Gaytán 1997; Save the Children Suecia 2000 a y b).[1]

1 Sin embargo no coincidimos con Carlos Gómez de Sousa (2002: 162-165) pues en nuestro contexto nacional el origen de la categoría protagonismo corresponde a un contexto muy diferente que no se emparenta -como lo señala el autor- con corrientes totalitarias hitlerianas o de la Guardia Roja, sino con la emergencia de organizaciones de base de mujeres, de pobladores, de trabajadores y campesinos en el marco de fenómenos colectivos animados por un sentido de construcción de los movimientos populares de los años 60 y 70 y de comunidades cristianas inspiradas en la Teología de la Liberación que tiene allí su matriz histórica.

Se puede adivinar que esta práctica de más de treinta años, aún enfrenta dificultades a nivel no sólo de Perú, sino de la Región y de continentes como Asia y Africa para lograr más allá de una tolerancia formal, una eficacia real en el relacionamiento de la sociedad adulta con el mundo de la infancia. Una CDN basada en el paradigma de la protección integral, nos da la impresión de que queda retrasada, habida cuenta de lo que en lo concreto como en lo conceptual ya se venía planteando. Sin embargo, la CDN aporta una legitimidad jurídica que hasta entonces no se había logrado desde los discursos del protagonismo de los niños y niñas.

Los escenarios de futuro se encaminan hacia nuevas formas de control por parte de la sociedad adulta hacia los menores de edad. El discurso sobre protagonismo, pero incluso antes, la reafirmación del derecho a la participación encontró serios reparos en ocasión de la Asamblea Especial de NNUU sobre infancia en el 2002, pues no se superó, en el texto Un Mundo apropiado a los Niños, el lenguaje indirecto que contiene la CDN respecto a la participación, es decir, hay que inferir que refiere al derecho a la participación. En efecto, al parecer la administración norteamericana a través de sus representantes insistía más en los derechos de los padres de familia sobre sus hijos que en el derecho a la participación de éstos.

No debe extrañar esta tendencia habida cuenta de las formas de comportamiento de las nuevas generaciones blandiendo consignas como la de libertad, autonomía, independencia, emancipación de la patria potestad, etc. De allí que discursos sobre protagonismo devengan de alto riesgo y que se conviertan en cómplices de los nuevos sectores peligrosos[2] para el orden establecido. De ello dan testimonio imaginarios sociales y sentidos comunes fuertemente impregnados de las nuevas versiones -después del 11 de Septiembre- de lo que se considera terrorismo, subversión, y en este contexto, pensamiento divergente.

Sin embargo, en la Región se han avanzado importantes experiencias y elaboraciones conceptuales sobre el desarrollo del protagonismo como un derecho de todo ser humano, como un paradigma que recoge el desempeño de colectividades como las antes mencionadas del ande y

2 Ver Wallerstein I , Conocer el Mundo, Saber el Mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI, Siglo XXI editores, México, 2001, p. 166, quien refiriéndose a los obreros y campesinos nos recuerda: "..clases peligrosas", concepto que nació a principios del siglo XIX precisamente para describir a los grupos y a las personas que no tenían poder ni autoridad ni prestigio social, pero sin embargo estaban presentando reclamaciones"; y que servatis servandis hoy pueden aplicarse a ciertos sectores juveniles y de menores de 18 años.

amazonía, que recoge y coloca en un horizonte más amplio y complejo, la responsabilidad de la protección, de la prevención, de la participación.

Mientras tanto, discursos que se emparentan en un campo semántico amplio con el de protagonismo, se pueden constituir en constructores de escenarios en los que podría cobrar cotidianidad mayor violencia, individualismo generalizado, exacerbado espíritu de competencia, afanosa búsqueda de triunfo a cualquier precio, empecinamiento y prepotencia institucionalizada.

El reto está en los procesos de formación de las personas para encarar las inevitables ambigüedades de los escenarios de futuro bajo pretexto de ser personas autónomas, pueblos soberanos. Pero nada esto debe desalentar la búsqueda paciente de la formación de una personalidad protagónica, que se concibe como antagónica a la personalidad autoritaria de la que la historia reciente en el mundo conoce nefastos ejemplos.

La CDN ha abierto la posibilidad de reconocer -sin recortes- la dignidad de cada ser humano, de cada niño, niña; de respetar su identidad; de asumir que cada criatura es un ser público, es decir que es interés superior de la humanidad el que está en juego en cada niño, niña. Pero además el enfoque de derechos ha desnaturalizado todo intento de justificar la sumisión, el trato discriminatorio, la exclusión de cualquier niño, niña, la impunidad frente a la violación de su dignidad, etc.

En los escenarios de futuro no dejarán de estar presentes ciertas viejas y persistentes formas de enfrentar los conflictos entre la sociedad y las nuevas generaciones. Los escenarios de hoy dicen claramente cómo la conciencia autoritaria está instalada en la piel de la sociedad[3]. La reducción penal de la edad constituye otro aspecto que en escenarios también de futuro, tememos, podrán lograr consensos legislativos y de opinión pública. Cuando en Panamá hace apenas dos años casi se termina aprobando por el parlamento la pena de muerte para menores de 18 años (sólo dos votos de diferencia evitaron que pasara dicha ley) cabe preguntarse si en nuestras sociedades de hoy y en las de mañana, no han de prevalecer reflejos punitivos de este género ante la inca-

3 En países de la Región como Puerto Rico y Perú se acaban de aprobar leyes que penalizan la pobreza, incluso con privación de libertad, bajo el pretexto de combatir la mendicidad, finalmente mal menor frente a la delincuencia callejera, a la práctica del asalto, del secuestro, de la extorsión, del robo, a menos que se demuestre que detrás está la facilidad, la explotación de quienes mendigan para terceros y que sean éstos los que deban encarar a la justicia.

pacidad de Estados y sociedades de resolver situaciones que en el fondo son el resultado de complejos procesos y políticas de las que no somos ajenos.

Movimientos sociales de niños y organizaciones que los acompañan seguirán bregando por ser reconocidos como portadores de una experiencia que buscará sumarse a tantas otras de ciudadanía, de lucha por la tierra como el Movimiento de los Sin Tierra (MST), de los grupos indígenas en la lucha por sus territorios, de los pobladores sin techo, de los ambientalistas, etc. El Foro Social Mundial deberá tomar en cuenta de forma más explícita a una infancia que tiene el derecho a ser reconocida por todos aquellos que encaran los estragos de la dominación mundial, de quienes apuestan por la dignidad de la humanidad. Por ahora, es insuficiente lo que la infancia ha logrado en los imaginarios y en los discursos de los actualmente calificados voceros a nivel global del Foro Social Mundial. Algo se ha conseguido en los Foros Sociales temáticos como el de Cartagena, el de Quito y el FSM en la India. Pero aún entre las fuerzas más lúcidas frente a la realidad mundial de pobreza y despojo para las mayorías empobrecidas, la infancia tiene que lograr ganar espacio que le permita avanzar en las posibilidades de participación protagónica, vale decir, con pensamiento propio, con acciones significativas para el conjunto. Esos escenarios demandan ensanchar la base de organizaciones aliadas, amigas y gran claridad para no confundir como cercanos a quienes por su proyecto social, "histórico" siguen en otro carril. Ello obligará a demarcar permanentemente los discursos, como el de autonomía, protagonismo, etc. del uso y abuso que desde otras posiciones se vienen haciendo a fin de hacer pasar conceptos y justificar prácticas que no se condicen con lo que, consideramos patrimonio ganado desde otra intencionalidad social, ética, política. Desafortunadamente, seguiremos asistiendo a esta vieja táctica de banalización de enfoques y prácticas coherentes y consistentes.

3.- Base social y discurso sobre protagonismo

Con justa razón nos podemos preguntar por la base social, material e histórica que da pie al discurso de la participación protagónica. Pero sin una cabal respuesta o sin el señalamiento de lo que puede ser aún un embrional fenómeno social -que expresa una intuición, una vivencia, una sensibilidad, una convicción y al mismo tiempo volver incontenible en las experiencias concretas la aspiración hacia un proyecto social, político, cultural emancipador, es decir, cargado de nuestra aspiración a ser reconocidos, valorados, respetados, tomados en cuenta por lo

que somos- la propuesta conceptual de protagonismo tiende a presentarse como una pura ideología. Es decir, en ese nudo de vida y de búsqueda, de lo vivido y sufrido y de lo esperanzador de saber que estamos llamados a ser otra cosa de lo que están haciendo de uno, es hacer la experiencia más honda de lo que es la utopía en permanente devenir e inacabada concreción. No hay entonces por qué pretender que el discurso del protagonismo y de la participación que en él se inspira y hacia él también nos encamina, no sea simultáneamente una vivencia, un modo de ser, un proyecto, una categoría de análisis con un necesario componente de ideología tal como la han entendido pensadores[4] que han buscado sin pausa encaminar la vida hacia la afirmación de la dignidad de la condición humana y su vocación a la felicidad (Valdés *2006: 233-284*).

Una segunda idea, es la larga historia en la que nuestros pueblos han sido protagonistas, incluso en sus formas de resistencia y de incorporación de lo que creyeron aceptable de los modos de vida que los colonizadores trajeron hace más de 500 años. Más recientemente, siempre ha habido en nuestros pueblos acciones divergentes que conllevaban humillación, postergación, exclusión y estigmatización. Este pensamiento y acción inconformes no siempre han conocido el éxito, pero han persistido. En el contexto de finales de los años 70 cuando se acuña la expresión *protagonismo popular* en directa referencia a la iniciativa de organizaciones populares en el contexto político, social y económico, se tenía claro a qué se refería aquello del protagonismo popular, expresión obviamente utilizada por sectores dentro de las organizaciones sociales de base, aunque no constituyó un discurso masivo y asumido por las mayorías. Pero es indudable el referente a los movimientos sociales de entonces y su incidencia en el ámbito público, político.

Ello hacía que la adopción de la categoría *protagonismo* fuera un acto segundo en relación al fenómeno social que representaban los movimientos populares. Por ello, no se trataba de una ideología, es decir de una falsa conciencia de una manera de entender y analizar una realidad aún no existente, sino en referencia a realidades embrionales y en proceso, pero ya reales. La idea de protagonismo es en realidad una *síntesis* en la que concurren elementos de la realidad y del pensamiento, de las ideas. Sin embargo utilizar *ideología* es adentrarse en una de las

4 Si bien se ha dado a la categoría "ideología" una carga de falseamiento de la realidad, de mutilación de la complejidad y de reduccionismo, también cabe señalar que hay acepciones de ideología que no son asimilables a simple deformación, distorsión. Ver p.ej. Bobbio (2003. p. 347-398).

nociones más difíciles y escurridizas del pensamiento (ver Cohn 2002: 134-140), allí concurren la relación entre texto y significación, es decir entre lenguaje y lo que éste en cuanto texto aloja como sospecha, entre comunicación y hermenéutica; por ello "es difícil hablar de ideología sin tener en cuenta procesos inconscientes, por más que implique la dificultad de hablar de ello en el plano social y no estrictamente individual. Es muy característico de un autor como Habermas la insistencia en la posibilidad de una traducción de la experiencia social a un registro reflexivo y con carácter emancipatorio, para lo cual introduce la exigencia del contenido de verdad de las formas de pensamiento" (op.cit. : 137).

Quizá el hecho que hoy, el protagonismo forme parte de ciertos discursos de los movimientos en América Latina, Asia y Africa puede servirnos para reconocer el proceso de consenso que ha ido adquiriendo por ofrecer un sentido y proponer una interpretación del fenómeno de presencia organizada de este sector de la sociedad históricamente no tomado en cuenta. Consideramos que el discurso del protagonismo anclado en movimientos sociales de niños trabajadores –con todos los desarrollos desiguales que cada organización alcanza- constituye un eje social, política y pedagógicamente valedero en los procesos sociales de producción de sentido de lo que viven y de lo que buscan dichos movimientos. Este viene siendo un proceso en el que se comprende el protagonismo como un proceso cultural, un modo de vida y simultáneamente como una síntesis de ideas que abre sentidos con valor emancipador y que constituye un campo simbólico en el que se va reconociendo la infancia que reivindica autonomía, exige respeto a sus derechos y plantea su derecho a participar con pensamiento y voz propia. Estamos ante procesos que demandan tomar en cuenta ese principio chino Wu-Wei, que "no consiste en imponer -a lo que tiene curso- voluntarista e irrepestuoso de su dinámica interna, sino prestarle atención total, es decir, una atención suficiente como para permitirle "desarrollarse mejor"[5]

La tercera cuestión, que refiere directamente a las organizaciones de infancia, retoman esta experiencia y nacen en un contexto en que desde hacía diez años se venía asumiendo la categoría protagonismo como adecuada para entender no sólo lo que se intentaba vivir, sino como un horizonte existencial y conceptual desde y hacia el que había que encaminar la acción y reflexión en la organización. La existencia y desarrollo durante estos últimos 33 años de presencia organizada de niños, niñas y adolescentes trabajadores en el Perú han permitido avanzar también en

5 Ver el extraordinario libro de Rahnema (2003).

el sentido y contenido de lo que se viene entendiendo por protagonismo; de las desviaciones o comprensiones poco felices de ser protagonistas. Aciertos, defectos e impasses han permitido afinar la práctica social, la relación pedagógica y la propia verbalización de lo que es el protagonismo. Señalamos algunos de lo que consideramos aporte a la cultural del protagonismo desde la experiencia de niños, niñas y adolescentes organizados.

El primero se refiere a asumir que el protagonismo es inherente a nuestra condición humana. Por ello no se trata de ser o no protagonista, sino en qué medida vamos siendo, vamos desarrollando en la vida práctica esto que en el plano esencial de nuestra pertenencia a la especie humana constituye nuestra realidad ontológica. Por ello hoy tendemos a hablar del coprotagonismo, para marcar que no es una cuestión individual, sino nuestra condición social. No es sólo un antojo semántico, sino que va cargado de implicaciones concretas muy importantes. Por ejemplo, sólo podemos ir siendo personalmente protagonistas en la medida que contribuyamos a que el otro vaya igualmente descubriendo y desarrollando su vocación a ser protagonista de su vida. Otro aspecto que se viene trabajando desde el campo pedagógico refiere a la formación de una personalidad protagónica que es antagónica a toda personalidad autoritaria y sobre esto los niños y niñas trabajadores del MNNATSOP acordaron en su Declaración de Principios colocar tres artículos muy importantes:

> **Artículo 14**: *"Consideramos que el protagonismo es un derecho de todo pueblo, de todo ser humano y como tales, los niños como conjunto de infancia gozamos de este derecho y del derecho a ejercerlo".*
>
> **Artículo 15**: *"Ser protagonista es para nosotros un responsabilidad que nos exige calidad, excelencia en las iniciativas, en las opiniones, en las propuestas que hagamos para que éstas tengan fuerza social, posibilidades de acogida".*
>
> **Artículo 16**: *"Somos protagonistas, pero debemos aprender a serlo. El MNNATSOP es un espacio para formarnos una personalidad protagónica, es decir, **humilde**, con autonomía; **flexible**, con identidad propia; **tolerante**, con convicciones fundamentales; **emprendedora**, con iniciativas sólidas; **responsable**, con gran imaginación; **solidaria** en la promoción del protagonismo de los demás".*

Entonces es claro por qué hablamos de "participación protagónica". Siempre en la práctica podemos vaciar de su real contenido vital las categorías o conceptos que utilizamos; adjetivar permite acortar los márgenes de imprecisión o al menos señalar el carácter de algo y hacia dónde apunta.

Es evidente que hoy va ganando espacio el llamado y la exigencia de participación de los niños en aquello que les concierne. No obstante permanecen las experiencias de ambigüedad de dicho llamado: imprecisiones, intenciones poco confesables, formas absolutamente *formales*, pero que no representan incidencia, modificación del ejercicio del poder en la sociedad, relaciones y estructuras que permanecen intocables como reproductoras de asimetrías y desigualdades. Por ello consideramos que el paradigma del protagonismo permite resignificar el discurso de la participación intentando señalar la matriz conceptual y el lugar epistemológico desde el que se abre la posibilidad de una nueva sensibilidad, de una subjetividad que se constituye en el esfuerzo por el reconocimiento efectivo, en el emanciparse de todo aquello que nos supedite y merme nuestra autonomía como sujetos. La participación protagónica está sugiriendo una forma de entender la condición humana de cada niño y de la infancia en conjunto (Corrales 2002). Por ello no son intercambiables participación y protagonismo. No hay desarrollo de la condición protagónica sin participación, aunque no toda participación deviene en desarrollo y ejercicio del protagonismo.

Desde esta misma matriz podemos resignificar igualmente la protección, la prevención y la provisión, que constituyen ejes de acción y referentes de la doctrina que subyace a la Convención sobre los Derechos del Niño.

Otro aspecto que se ha ido hilvanando, es el de una personalidad protagónica y ésta como resultado de un proceso educativo, de una sostenida acción que se ha inspirado en lo que se viene llamando una Pedagogía de la Ternura. Es lo que recuerda ese gran amigo uruguayo Luis Pérez Aguirre (1999: 77)[6]: "La estructura última de la vida es el sentimiento reflejo y las expresiones que de ellos se derivan: el Eros, la pasión, la ternura -una de las palabras más bellas de nuestro idioma-, la solicitud, la compasión, el amor...".

El test necesario para saber si la práctica pedagógica se inspira en una perspectiva aceptable de lo que llamamos Pedagogía de la Ternura, es viendo si esa práctica es capaz de ir contribuyendo a que los sujetos de la relación vayan creciendo en autonomía y desarrollando eso que en nuestro medio desde los 60-70 hemos conocido como la emergencia del protagonismo de los sectores populares. Ningún discurso social, que pretenda incidencia real, puede descuidar el componente que refiere a las

6 El autor remite al excelente libro de Leonardo Boff, *San Francisco de Asís. Ternura y Vigor*, Sal Térrea, 1982, quien cita a Martín Heidegger que considera la ternura (*Fürsorge*: solicitud, cordialidad) como fenómeno estructurador de la existencia", p. 31-32.

condiciones de la vida afectiva, y a los factores de subjetividad. El afecto que retiene, que fija, no permite crecer en autonomía y autoestima y por ende en crear las condiciones mínimas para seguir creciendo como sujeto de su propia vida e historia, como responsable de su devenir, como en proceso de permanente liberación, es decir, de ser libre. Desafortunadamente el contexto en el que hoy nos movemos no favorece el ejercicio de una autonomía constructiva, de un protagonismo productivo de mejores condiciones de vida, más bien nuestro contexto exhibe ejemplos de comportamientos que atentan contra una conceptualización más rica y ajustada a los orígenes en que en la realidad de las organizaciones populares de base, surgiera esta categoría, esta noción.

Desgraciadamente hoy asistimos a un discurso perverso sobre la participación protagónica de la infancia, se trata de asumir la infancia como sujeto del consumo, el niño como consumidor. Lo que está por detrás es una nueva versión del niño como objeto; considerar al niño como objeto en el mercado es ofrecerle como horizonte de vida la sociedad del consumo, la cultura consumista.

Es en esta perspectiva en la que la Pedagogía de la Ternura y la Educación Popular encuentran una matriz simbólica común. Porque el protagonismo no se contradice con la mediocridad, con iniciativas sin mayor novedad creativa e innovadora; protagonismo no se contradice asimismo con insolidaridad, con individualismo y narcisismos sociales o políticos. La ternura se anuda con la capacidad de persistir por el cambio, con la necesidad de afirmar -como diría J. C. Mariátegui- en tiempos en que la tendencia que puede generalizarse es hacia la desfuturización de importantes sectores, el estrés colectivo que deteriora y erosiona las razones para combatir el pesimismo y mantener la esperanza como condición de vida en dignidad (ver Gentilli 2003; Assman/ Mo Sung 2000).

Los movimientos que se inscriben en la Pedagogía de la Ternura como una natural explicitación de lo que en el fondo subyace en la historia de la educación popular en nuestra región latinoamericana como la motivación más revolucionaria, es el amor a la vida, el deseo incontenible de gozarla, el placer inacabable de ver concretándose las mejores aspiraciones de todos nuestros pueblos, las ansias que desde nuestras culturas originarias podamos entablar una relación de interculturalidad que socialice a escala lo mejor que cada pueblo tiene acumulado en su historia. Eso no se mantiene ni se hace si no es por un amor sin límites a la humanidad entendida a la andino-amazónica, es decir a la tierra, al cosmos todo.

Podemos decir que ciudadanía es parte del campo semántico del protagonismo y que desde este paradigma, hay una entrada a ciudadanía que puede abrir perspectivas enriquecedoras (Cussiánovich 2006: 202-233). Desde hace algún tiempo, el discurso sobre ciudadanía ha cobrado centralidad (López 1998; Tubino 2003; Ennew s.f.) también en las organizaciones de niños y en las que con ellos trabajan; incluso en el campo educativo, se ha introducido la educación a la ciudadanía en las propuestas curriculares.

Si por ideología entendemos una presentación cerrada y mutilada de la realidad, tenemos que decir que el protagonismo en cuanto paradigma, refiere inexorablemente a un proyecto, a un proceso y a prácticas contextuadas social, política y culturalmente, es decir, se entiende como una dinámica siempre abierta. La propia etimología lo indica cuando es el verbo griego *ginomai* el que, en una ininterrumpida dinámica, da cuenta de aquello que no deja de constituirse, de ser constituyente, de no tener nada de lo logrado como la llegada a un término, sino como la condición de mantener el dinamismo de desarrollo. Las acciones en que se demuestra capacidad de participar ejerciendo la propia condición protagónica, no agotan el proceso de seguir aprendiendo a devenir en lo real concreto de la vida personal y social, el ser protagonista. Si aceptamos que se trata de una condición inherente a la condición humana, el protagonismo es un componente del permanente aprendizaje a dicha condición humana, a todo proceso de humanización.

Por ello, el protagonismo representa un paradigma crítico en el universo de formas ideológicas de entender a la infancia aún presentes y actuantes en nuestras sociedades. No obstante, toda elaboración conceptual cuando asumida dentro de la dinámica de organizaciones sociales, de movimientos que se configuran esgrimiendo un paradigma que es crítico y que es simultáneamente visto como una amenaza, corre el riesgo de devenir en una ideología, en un reduccionismo falseador de la comprensión y distorsionador de las prácticas sociales (Zizek 2004; Rorty 2004).

4.- Niños, niñas y adolescentes actores sociales haciendo realidad su participacion protagónica

La sociedad en general se mueve con culturas sobre la infancia de no valoración como ser humano con facultades que no sólo las puede desarrollar llegando a una edad determinada, sino en todo su proceso

de desarrollo como persona, por lo tanto, dichas culturas influyen para que la *participación protagónica* de los niños, niñas y adolescentes como actores sociales se vea limitada en su accionar y en la relación con el mundo adulto.

Sin embargo, desde el año 1976 (fecha de constitución del MANTHOC) se viene desarrollando lo que se ha dado en llamar el paradigma del protagonismo organizado de los niños, niñas y adolescentes que desafía establecer una ruptura epistemológica y social con las culturas dominantes sobre infancia, y pasar a que las acciones de los niños, niñas y adolescentes -tanto recreativas como sociales y políticas- sean reconocidas y valoradas por los adultos. A estas acciones las conocemos como participación protagónica que tienen que ver con la idea planteada, la reflexión, la planificación, la ejecución y valoración, y que en todo este proceso los niños, niñas y adolescentes establecen diferentes relaciones con los adultos e instituciones con quienes realizan un trabajo conjunto.

El proceso de estas acciones y la relación con el mundo adulto de alguna manera han contribuido a colocar en la agenda pública y desde su perspectiva la participación social y política de los niños, niñas y adolescentes en los temas que les afectan y que afectan a la sociedad en general. Señalamos algunas experiencias concretas, pero significativas, a nuestro entender.

4.1- Participación protagónica en la CONADES

En Perú, la CONADES (Conferencia Nacional sobre Desarrollo Social) surge en 1996, y es un espacio donde se reúnen diversas ONGs, organizaciones sociales de base, etc, con el interés de contribuir a formular una nueva visión de país y caminos de desarrollo humano, emanados de procesos de diálogo y concertación y orientado por valores de justicia, equidad, verdad, democracia y participación.

Del 28 al 30 septiembre del año 2006, se realizó la XI CONADES, y la pregunta central que se planteó para responder en este nuevo periodo de nuestro país fue:

¿Cómo construimos los factores de cambio a los que aspiramos los ciudadanos y ciudadanas peruanos/as en todo el territorio nacional?

Centenas de personas, procedentes de las diferentes organizaciones sociales de base a nivel nacional, participaron y entre ellos los niños y

niñas. La estructura del encuentro estuvo basado en conferencias centrales, mesas de trabajo y foros temáticos. La Red de Niños, Niñas y Adolescentes (REDNNA[7]) fueron invitados a "participar" y tuvieron un espacio propio para ellos, donde desarrollaron su Encuentro de NNA. Sin embargo, los integrantes de la REDNNA plantearon participar en los foros y las mesas de trabajo donde se desarrollaban exposiciones de las diferentes organizaciones de la Regiones, y solicitaron que uno de los ponentes fuese un niño o niña. Los organizadores no habían considerado invitarlos a este nivel, pero ante la gestión de la REDNNA, y tras un diálogo e insistencia cedieron, aceptando que los niños y niñas formaran parte de las exposiciones. En ellas los chicos y chicas pudieron, no sólo exponer sobre la situación de la niñez y adolescencia, sino también sobre la realidad del país en general[8].

4.2- Participación Protagónica en el accionar del Comité de Seguimiento de los Derechos del Niño

En el año 2006 la REDNNA, a través de una de sus bases el MNNATSOP (Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados del Perú), presentó una addenda al informe alternativo sobre el cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) que presentara el GIN (Grupo Iniciativa por los Derechos del Niño). Dicha iniciativa, sin precedentes, fue positivamente acogida por los miembros del Comité de los Derechos del Niño (CRC), y, a su vez, facilitaron facilitaron la presencia en Ginebra de los delegados de la REDNNA como observadores en la presentación del Informe por los representantes oficiales del Estado Peruano ante el CRC. Posteriormente el CRC emitió las Recomendaciones al Gobierno Peruano y la REDNAA asumió como responsabilidad la difusión a nivel nacional. Esta difusión y debate sobre las Recomendaciones estuvieron dirigidas a la niñez en general, a los representantes de los gobiernos locales, y a las autoridades públicas que tienen que ver directamente en la toma de decisiones de las políticas de infancia en el país[9].

---

7 Dicha Red fue creada en el año 2005 y agrupa a niños y niñas procedentes de diferentes organizaciones de NNA.

8 Señalamos este hecho, para demostrar que las organizaciones sociales de base, no se habían planteado considerar la participación protagónica de los niños y niñas a este nivel, podemos afirmar entonces que los niños y niñas organizados aún siguen ausentes en el imaginario social de estas instituciones.

9 Recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas al Estado Peruano en la aplicación de la Convención – ¡Vengan a conocer las Recomendaciones!!! "versión amigable" que se usa en las campañas de sensibilización.

Esta acción adquiere un notable significado ya que los niños, niñas y adolescentes organizados han podido alcanzar niveles de participación protagónica en los diferentes espacios públicos y con autoridades que toman decisiones sobre la infancia. Por otro lado, ha sido una oportunidad para que la organización de los NNA sea reconocida a estos niveles políticos, y una prueba de su capacidad como sujetos políticos. Además, cabe mencionar que la representante latinoamericana miembro del CRC en su posterior visita a Lima -Rosa María Ortiz- ha mostrado confianza, exigencia y valoración a las acciones y planteamientos de los niños y niñas, no sólo frente a la sociedad civil sino también frente a las autoridades con quienes tuvo la oportunidad de reunirse.

Según Ortiz, Perú es uno de los primeros países en que las Recomendaciones dadas al Gobierno Peruano han sido difundidas y trabajadas por las organizaciones de los niños y niñas con mayor empeño y cobertura de lo que el propio Estado en concreto ha hecho.

4.3- Pasacalle por el Primero de Mayo 2007

El MNNATSOP, en coordinación con otras organizaciones de niños, llevaron a cabo un pasacalle por el día del trabajo, en el que difundieron y pusieron énfasis de que el trabajo de los niños, niñas y adolescentes se valorice y no se estigmatice a los niños y niñas que trabajan. Se insistió que el trabajo -como derecho- es un derecho de todo ser humano, y que por lo tanto hay una exigencia ética, social, política y jurídica por parte del gobierno en regular y proteger a quienes ejercen este derecho. Ya en referencia específica a los niños, niñas y adolescentes trabajadores, se recordó lo que el Código Peruano de los Niños y Adolescentes consigna en su artículo 22, es decir que: el Estado reconoce a los adolescentes el derecho a trabajar bajo una serie de condiciones. Además durante dicho Pasacalle se voceó el derecho a trabajar en condiciones dignas y sin sacrificar los demás derechos de la infancia.

5. Cuestiones abiertas

A partir de la reflexión de este ensayo y de estas recientes experiencias se puede colegir:

1. Que la participación protagónica –con iniciativa propia y en ejercicio de la coparticipación y el coprotagonismo- es una lucha permanente que pone en escena a dos actores: adultos y niños, niñas, en las que a veces los adultos se vislumbran por lo que hablan y hacen los niños

y niñas, pero queda ahí, no se transforma este impacto emocional en una revisión de las relaciones de poder que subyacen a las dificultades para hacer que la participación con protagonismo de los chicos y chicas devenga algo ordinario y cotidiano y no algo excepcional. En otras ocasiones, los niños y niñas adquieren confianza con los adultos porque los escuchan y recepcionan sus propuestas. Sin embargo, esta escena termina en el momento de la reunión o encuentro, y todo lo escuchado o lo admirado no pasa a concretarse, salvo algunas excepciones a niveles locales o regionales.

2. Que la participación de los niños no está reglamentada jurídicamente, es decir, la representación de las organizaciones en los espacios públicos y privados está asignada a representantes mayores de 18 años. El propio Plan Nacional de Acción por la Infancia peruano - vigente hasta el 2011- no contempla de forma inequívoca y explícita la participación de los niños menores de 12 años; se refiere solamente a los adolescentes.

3. Que el discurso de la participación todavía queda en un nivel de acciones que la sociedad considera que los niños y niñas pueden participar, es decir a nivel de actividades lúdicas, recreativas, encuentros y jornadas, siempre que no impliquen una dimensión política.

4. Que las organizaciones sociales de adultos, los sindicatos y sectores de los gobiernos, tanto locales como regionales o central, aún no reconocen a las Organizaciones de Niños y Niñas como referentes de consulta necesaria si de democracia queremos seguir hablando y de ciudadanía. La ausencia de los niños aún no tiene peso de invalidación de decisiones de las que son objeto sin siquiera haberles tomado en cuenta de alguna manera como se reconoce en la CDN en el artículo 12. Permanece casi incólume la convicción de que los adultos son los representantes y mediadores de las demandas de las nuevas generaciones de niños y niñas, exactamente como fue hasta antes de la Convención.

5. Que la participación protagónica de las organizaciones de niños y niñas tiene una dimensión política que intenta romper con la cultura adultocéntrica y proteccionista, a través de acciones que van adquiriendo fuerza social y política que implique un cambio en el pensamiento y relación con los adultos. Si bien las mujeres han dado importantísimos pasos en la cancelación de la cultura patriarcal, ésta aún conserva vigencia cuando de niños y niñas se trata. El mundo

de lo privado, es el ámbito donde se sigue pensando es el único propio de los niños y niñas y que es ahí en donde pueden ser protegidos; léase, controlados.

6. Que la participación protagónica exige un nivel de organización de los niños, niñas y adolescentes y el desarrollo integral de cada uno de sus miembros, a fin de lograr una participación efectiva y no sólo decorativa. Ciertamente que en este campo es muchísimo más lo que toca seguir caminando. En general, las organizaciones de infancia y adolescencia, conforman movimientos sociales de escasa significación en los escenarios nacionales aunque es hacia ello que apuntan sus expresiones más avanzadas como los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores y las nuevas formas de conformación en redes como la REDNNA.

Segunda Parte

Los Retos
en la Sociedad Mundial

Capítulo 6

Enfrentando la exclusión

Manfred Liebel

1.- Introducción

En muchas partes del mundo, niñas y niños se ven en la penosa situación de ser marginados, desplazados, secuestrados o convertidos en "mercancía". Muchos optan por huir para salvar su vida o poder vivir en condiciones aunque mínimamente soportables. No son pocos los que luchan por hacer lo mejor de su difícil situación de vida solos o en grupos con otros niños. Otros se convierten en "grupo meta" de medidas de ayuda, terminando en "hogares", "aldeas infantiles", en familias ajenas o siendo "adoptados". No siempre, pero en la mayoría de los casos, todo eso ocurre por encima de la voluntad de los niños, de manera que salen del lodo y caen en el arroyo.

El presente capítulo trata de niñas y niños que "oficialmente" no existen, que huyen, que los han dejado huérfanos o que viven en las calles.[1] Lo que nos interesa fundamentalmente son las experiencias relacionadas con ese tipo de situaciones de vida y cómo los niños las manejan. Para ello, haremos referencia también a prácticas de (auto)ayuda que están más allá de las estructuras de ayuda institucionales, preguntando por los riesgos y las oportunidades que éstas traen consigo para los niños.

1 En el capítulo siguiente analizaremos grupos comparables de niños bajo el particular aspecto de sus experiencias de violencia. Queda por señalar también a los niños que, según la CDN tienen el derecho a atenciones y un apoyo especial que son los niños "impedidos" física- o mentalmente (art. 23) y los niños de "minorías" y de "origen indígena" (art. 30).

2.- ¿Niños excluidos?

Es casi imposible encontrar una denominación adecuada para los niños de los que hablamos en este capítulo. A menudo, se les aplican diferentes etiquetas con el fin de dividirlos en grupos convenientes para las medidas de ayuda. Es lo que ocurre, por ejemplo, con el término *niños de la calle*. Este tipo de categorizaciones suelen ser discriminantes y en vez de ser de ayuda para que se respeten los Derechos del Niño, más bien contribuyen a más violaciones de las mismas.

En su informe *Estado Mundial de la Infancia 2006*, UNICEF habla de niños "excluidos" e "invisibles". Es así como caracteriza a niñas y niños que más sufren de privaciones y que, por consiguiente, necesitan protección y apoyo de manera urgente. "Se considera que un niño o niña está excluido con respecto a otros niños y niñas cuando se cree que corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace de alguna manera su capacidad para participar plenamente algún día en la sociedad. Quienes excluyen a estos niños pueden ser sus familias, la comunidad, el gobierno, la sociedad civil, los medios des comunicación, el sector privado y otros niños y niñas" (UNICEF 2005g: 7).

En realidad, en las ciencias políticas y sociales, se ha impuesto la expresión exclusión para denominar situaciones de vida de extrema marginación. De igual manera, se habla de invisibilidad para señalar que existen grupos poblacionales que prácticamente han "caído en el olvido" y a los que se deja abandonados a su suerte (véase Schibotto 1988, Gil Villa 2002). Ahora bien, tal como los usa UNICEF, estos conceptos se concentran exclusivamente en lo que *sucede con los niños*. Eso puede ayudar a identificar las causas para la pésima situación de vida de la infancia y para analizarlas (lo cual no se debe tener en poco), pero (por mucho que en uno de los capítulos del informe de UNICEF se afirme que los niños deben ser "incluidos") no sirve para descubrir y determinar hasta qué punto los niños mismos reflexionan sobre su situación y en qué medida son capaces de cambiarla de acuerdo a sus intereses.

Cuando en este libro hablamos de niños y niñas de "otra infancia", hacemos énfasis en que éstos se encuentran más allá de los límites definidos por la sociedad (y en que, muchas veces, sufren por ello), pero al mismo tiempo, los consideramos (también) como sujetos con actoría propia y capacidad de obrar. Esta expresión equivale a lo que en inglés se denomina por *out-of-place,* término que hoy se usa en la sociología (véase Lee 2001)

para referirse a niñas y niños, cuyas formas de vida y cuyo autoconcepto no son compatibles con el obsoleto patrón occidental de la infancia "protegida". En este mismo sentido, la socióloga británica Judith Ennew (2002) habla de *"children outside childhood"*, es decir de niños que, de alguna manera, han caído fuera de la "infancia", pero que siguen siendo niñas y niños con infancias propias, sólo que, posiblemente, éstas no sean conocidas o no hayan sido descubiertas todavía.[2]

Con toda la problemática que, sin duda, encierra también la denominación que elegimos nosotros, lo que queremos con ella es subrayar que la mejor forma para comprender las expresiones de vida de las personas es tomar en cuenta su "lugar social" y ponderar su relación con los órdenes sociales. Así, ponemos la mirada en la posición de las personas (generaciones, sexo, clases sociales) al interior de las constelaciones de poder sociales. Si hablamos de la otra infancia, lo hacemos en un sentido crítico. Pues retomamos el hecho de la marginación social para devolverlo de forma crítica a los órdenes sociales y sus instituciones que son los causantes de ella. El concepto de la otra infancia envía una advertencia ética y un llamado al compromiso. "Sólo desde el margen, desde los olvidados, desde los negados, de los que son tenidos por nada, desde los que no cuentan ni en las estadísticas ni en las cuentas bancarias, desde los que son puestos *out of place* en lo social, en lo político, en lo cultural, sólo desde ellos emerge la ética como una pregunta por lo que está en juego para la humanidad en nuestros proyectos sociales, políticos" (Cussiánovich 1997: 52).

Viendo a la niñez en su relación con los *órdenes* sociales, es cómo mejor nos damos cuenta de su potencial subjetivo. Pues, estar *out of place* no significa que estos niños estén en la nada. Quiere decir que en su calidad de sujetos, de manera tenaz y por sí solos, escapan de estos órdenes que los quieren atar en esta posición inferior, "insignificante", y que lo que necesitan no es "re-integración" o inclusión, sino un orden social *diferente* que los reconozca y les permita desempeñar el rol que ellos mismos determinen. Nuestro entender de *la otra infancia* y de los niños *out of place* también va más allá de la denominación de los "grupos" de niños a los que aquí nos referimos y de las categorizaciones correspondientes, marcando una perspectiva diferente en el desarrollo y el estatus social de la niñez. Con la expresión de la otra infancia surge la pregunta de si las formas de infancia que divergen de los patrones predominantes vienen

2 Contrariamente a eso, el popular discurso de los "niños sin infancia" es estigmatizante para los niños, puesto que supone que les falta algo y en cuanto a actitudes, no admite más que pena y compasión.

preparando nuevas formaciones socioculturales que ya no son compatibles con los modelos convencionales y si hacen falta nuevos esfuerzos teóricos y prácticos.

3.- Niñas y niños sin identidad oficial

El mundo de hoy está dividido en Estados Nacionales, forma de organización que corresponde al modelo europeo y que es una consecuencia de la colonización. Mientras por un lado, se realizan esfuerzos para hacer más permeables las fronteras, creando Convenciones e instituciones supranacionales, por el otro, se edifican nuevas fronteras o se pretende cerrar más aún las ya existentes.

Con los Estados Nacionales, ha surgido una forma específica de "ciudadanía nacional". Ésta se manifiesta en que los habitantes de un determinado Estado son registrados en el momento de su nacimiento y posteriormente, dotados de un documento de identidad y/o un pasaporte que documenta su pertenencia a este Estado. También la CDN sigue este concepto, pues en el artículo 7 estipula el derecho de todo niño a ser inscrito inmediatamente después de su nacimiento, a tener un nombre desde que nace y a adquirir una nacionalidad.[3] Los Estados Partes tienen la obligación de hacer cumplir estos derechos "sobre todo cuando el niño resultara de otro modo apátrida."

En los Estados de hoy, la identidad oficial se da con la emisión del certificado de nacimiento. Ésta indica la edad que tiene el niño y quiénes son sus padres. Si una niña o un niño no tiene un certificado de nacimiento, es prácticamente invisible y corre el peligro de quedar al margen de sus derechos como ciudadano nacional y también de prestaciones estatales como educación, atención médica y otros sistemas de seguridad social. Sin certificado de nacimiento, no podrá solicitar un pasaporte, no podrá abrir una cuenta bancaria ni participar en elecciones y votaciones.

Según estimaciones de UNICEF (2005c), anualmente nacen 48 millones de niños sin que se registre oficialmente su nacimiento. Esta cifra corresponde a uno de cada tres niños recién nacidos. En los Estados clasificados por las Naciones Unidas como países en de desarrollo, el 55% de los niños nacen en estas condiciones (sin China), en el África subsahariano es el 62%, en Asia del Sur el 70%. En algunos países (Afganistán, Bangladesh, Uganda, Tanzania) el índice de los bebés inscritos no pasa

3 Asimismo, el art. 7 de la CDN otorga a los niños el derecho a "conocer a sus padres y a ser cuidado por ellos".

del 7%. Generalmente, los niños no registrados son los que nacen en las capas sociales más empobrecidas. Para un niño que nace en el área rural, la posibilidad de quedarse sin certificado de nacimiento es 1,7 veces mayor que para los niños en el área urbana. Asimismo, sabemos que los niños que no tienen padres o bebés de minorías étnicas o religiosas también tienen un índice de inscripción más bajo.

En su informe *Estado Mundial de la Infancia,* UNICEF (2005g: 36) señala: "Muchas veces se pasa por alto el valor de la inscripción del nacimiento debido a la falta constante de información sobre la importancia fundamental que tiene esta medida para asegurar el reconocimiento de todas las personas ante la ley, salvaguardar sus derechos y garantizar que cualquier violación de estos derechos no pase desapercibida." Nosotros quisiéramos añadir: Aún los niños que no tienen identidad en el sentido oficial, pueden tener una o incluso varias identidades que se basan en sus experiencias comunes que, por su parte, constituyen el fundamento para poder defender activamente sus derechos.

4.- Niños refugiados

Según la Convención Internacional sobre Refugiados de 1951, se define como "refugiada o refugiado" a toda persona que "debido a fundados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera del país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país." Esta definición no incluye y, por ende deja sin protección de la Convención a las personas internamente desplazadas (*internal displaced persons*), es decir a todas las personas que *dentro* de sus propios países están huyendo de guerra o persecución. De hecho, el número de los internamente desplazados es aún mayor que el de los refugiados que cruzan fronteras nacionales: para el año 2004, se estima que en todo el mundo, había aprox. 25 millones de personas desplazadas dentro de su propio país y aprox. 10 millones de refugiados que huyen fuera de su país.[4]

4 Generalmente, se hace una distinción entre refugiados y deplazados por un lado y migrantes por el otro. De los migrantes, se supone que abandonan su lugar de origen por voluntad propia y por motivos económicos. Sin embargo, tomando en cuenta las circunstancias de vida en el país de origen, el criterio de la voluntad propia suele ser ficticio. Para el año 2005, se estima que en todo el mundo, había 191 millones de migrantes. La mayoría pertenece al grupo de los "migrantes irregulares" (terminología de la ONU) que no tienen estatus de refugiados ni permisos de estadía o de trabajo, de modo que se los estigmatiza de manera colectiva como "ilegales". A ellos, se suman entre 90 y 100 millones de personas (datos del Banco Mundial) que, en los pasados 10 años, han sido relocalizadas a causa de "proyectos de desarrollo infraestructurales" (p.ej. diques, aeropuertos, etc.).

Un informe del Alto Comisionado para los Refugiados ACNUR (UNHCR 2006) señala que a fines del año 2003, el 48% de los refugiados registrados mundialmente (incl. desplazados internos) tenía menos de 18 años, el 13% eran niñas y niños menores de 5 años. Cabe aclarar que, contrariamente a lo que muchas veces se supone, la gran mayoría de estos niños no llega a los países ricos del Norte sino que se encuentran entre la gran masa de refugiados que buscan amparo en países vecinos del Sur. En Asia, son el 54% de los refugiados, en África el 46%. De los refugiados que llegan a Europa, sólo el 25% son niños. Sin embargo, según estimaciones del ACNUR (UNHCR 2004), en el año 2003, ha presentado una solicitud de asilo un total de 12.800 niños refugiados no acompañados.

Los niños refugiados se ven expuestos a una gran cantidad de riesgos y peligros. Muchas veces, son separados de su familia, pierden su hogar y se ven obligados a vivir bajo condiciones que ponen en peligro su salud y, prácticamente, los dejan sin oportunidades para formarse. A menudo, las circunstancias los fuerzan a abandonar su lugar de origen de manera apresurada y sin documentos de identidad válidos, de modo que en su nuevo lugar de vida, no se los considera ciudadanos con todos los derechos. Así, su dependencia de ayuda es mucho mayor que en sus países de origen y sus posibilidades para abastecerse a si mismos y a sus hermanos por sí solos son muy escasas. “Por consiguiente, muchas veces, a estos niños y adolescentes sólo les quedan muy pocas opciones: unirse a grupos armados, delincuencia y, en el caso de las mujeres, la prostitución como última opción” (Ludwig & Rister 2006: 33). Cuando los niños refugiados son separados de sus padres, el peligro de ser reclutados como soldados o de sufrir algún tipo de abuso sexual es aún mayor. Son niñas la mayor parte de las víctimas de actos de violencia sexual, que, en muchas guerras, es utilizada como un arma. Asimismo, cuando los niños refugiados hablan otro idioma que la población local, son de otro origen étnico o tienen una religión diferente, son víctimas de desconfianza y diferentes tipos de hostilidad.

La CDN compromete a los Estados Partes a brindar “protección y la asistencia humanitaria adecuadas” “tanto si está solo como si está acompañado de sus padres o de cualquier otra persona”. Asimismo, indica que al niño cuyos padres u otros miembros de la familia no pueden ser localizados, se le concederá “la misma protección que a cualquier otro niño privado permanente o temporalmente de su medio familiar, por cualquier motivo” (art. 22).

Desde un punto de vista formal, son los Gobiernos nacionales los que tienen la responsabilidad principal de atender a los niños refugiados. El Alto Comisionado para los Refugiados de la ONU (ACNUR – UNHCR) tiene el mandato de brindar ayuda y protección a los refugiados que han cruzado fronteras internacionales, y el Comité Internacional de la Cruz Roja tiene como tarea asistir a los desplazados internos que se han visto ahuyentados de sus lugares de origen por conflictos armados (en algunos casos especiales, es responsable también el ACNUR). No obstante, no existe ninguna convención internacional sobre la protección de personas internamente desplazadas. Lo que existe sólo son algunos principios y lineamientos sin fuerza legal. Y eso que la situación de los internamente desplazados es particularmente difícil puesto que, muchas veces, tienen que ocultarse y no encuentran amparo ni siquiera en los campamentos. Algunas organizaciones de las Nacionales Unidas como el ACNUR han elaborado normas internacionales, estrategias políticas y lineamientos para mejorar la protección de niños, niñas y mujeres refugiadas. Sin embargo, en la práctica, son raras las veces en las que realmente se los aplica, porque no existen los fondos financieros ni los recursos humanos necesarios. Los que más quedan excluidos de poder participar en las decisiones sobre las medidas adecuadas y su propia vida futura son los niños.

5.- Niños huérfanos

¿Qué es un niño huérfano? Todo el mundo lo sabe, así parecería. Pero, en realidad, no está tan claro como a primera vista podríamos pensar. La definición más usual y universal es la que estipula que una niña o un niño queda huérfano cuando han fallecido ambos padres biológicos. Sin embargo, para ser declarado huérfano, no es necesario que mueran los padres, pues éstos pueden estar “desaparecidos” de otras formas, p.ej. como refugiados en otro país o perdidos en los disturbios de una guerra civil. También ocurre que un niño haya sido entregado a otras personas porque sus padres ya no pueden alimentarlo o que el niño mismo huya porque la vida en su familia se ha tornado insoportable. En todos estos casos, podríamos hablar de “huérfanos sociales”. En algunas culturas, son considerados huérfanos también los niños que hayan perdido “solamente” a su padre, porque en términos económicos y sociales, la madre “no cuenta”, o los que hayan perdido a su madre, porque se supone que el padre no los atiende. Incluso, puede ser definido como huérfano un niño que llega a este mundo de forma “ilegítima”. A la inversa, puede ser que un niño que haya perdido a sus dos padres no sea con-

siderado huérfano, porque es visto como miembro de una "familia ampliada o extendida" y cuidado por ésta. En cierta forma, se puede sostener que la invención de la "familia nuclear" que supone que una persona tiene solamente dos padres (padre y madre biológicos) ha contribuido a crear la "problemática de la orfandad"

Ahora bien, ser declarado huérfano, no necesariamente implica ser una ventaja para el niño. Pues, generalmente, la palabra "huérfano" o "huérfana" tiene connotaciones negativas para los niños. Un estudio realizado en El Salvador (Sprenkels 2002: 55) revela, por ejemplo, que los niños prefieren no ser considerados huérfanos porque se sienten despreciados y blanco de compasión y desconfianza. Por su parte, en Ruanda, los niños no quieren ser calificados como huérfanos, porque se relaciona a sus padres con el genocidio ocurrido en este país, en Malawi, por vergüenza de que sus padres hayan fallecido a consecuencia del SIDA y por miedo a ser estigmatizados por este motivo (Tolfree 2004: 46).

Judith Ennew (2005: 128) describe la situación de niñas y niños huérfanos como "una especie de cautiverio, en el que son tratados exclusivamente como objetos de asistencia y como item de cálculos socioeconómicos y no como sujetos de Derechos Humanos". En tiempos pasados, los niños huérfanos eran bienvenidos como fuente de ventajas económicas; hoy, se los ve como causantes de costos económicos. Este cambio de actitud tiene que ver con la generalización de la escolaridad, puesto que ésta ha reducido los posibles beneficios económicos resultantes del trabajo de estos niños y ha incrementado los costos para su atención.

Actualmente, cuando se habla de niños huérfanos, la gente suele pensar sobre todo en la pandemia del VIH/SIDA. Efectivamente, en tan sólo dos años (2001 – 2003), el número de huérfanos que han perdido por lo menos a uno de sus progenitores como consecuencia del SIDA ha aumentado de 11,5 a 15 millones. La mayoría de ellos vive en el África subsahariano, región en la cual en nada más que el año 2003, aprox. 2,5 millones de niños han quedado en la orfandad (UNICEF 2005g: 39). Se estima que, hasta el año 2010, el número de huérfanos de SIDA llegará a 25 millones de niñas y niños (UNAIDS & UNICEF 2002). Las consecuencias generadas por las diversas guerras "inoficiales" que se han venido librando con inmensa crueldad no son menos devastadoras. ¿Cuántos niños se ven afectados por estas guerras y cuántos han perdido a sus padres, a sus hermanos o su propia vida? Nadie lo sabe. En su observación general no. 3 titulada "El VIH/SIDA y los Derechos del Niño" (2003), párrafo 30, el Comité de los Derechos del Niño anota lo siguiente:

> "El trauma que supone el VIH/SIDA para la vida de los huérfanos suele empezar con la enfermedad y la muerte de uno de los progenitores y suele verse exacerbado por los efectos del estigma y la discriminación. A este respecto, se recuerda muy particularmente a los Estados Partes que deben velar por que tanto de hecho como de derecho se protejan los derechos de sucesión y los derechos de propiedad de los huérfanos, prestando particular atención a la subyacente discriminación sexual que puede poner trabas al ejercicio de esos derechos. De conformidad con las obligaciones que les impone el artículo 27 de la Convención, los Estados Partes también deben apoyar y reforzar la capacidad de las familias y de las comunidades en que viven los huérfanos a causa del SIDA de darles un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral, económico y social, incluido el acceso a la atención psicosocial que sea necesaria."

Cuando una niña o un niño que vive solo no encuentra la protección y el apoyo necesario, el peligro de que personas adultas inescrupulosas se aprovechen o abusen de él es grande. Así, varios estudios realizados por la OIT demuestran que los niños que no tienen padres son explotados con mayor frecuencia que sus pares no huérfanos en la agricultura comercial, en hogares particulares o en la industria del sexo. En Addis Abeba, capital de Etiopía, el 28% de los niños que trabajan en hogares particulares son huérfanos. Un estudio realizado en Sambia revela que la tercera parte de los niños que se desempeñan en la prostitución infantil son huérfanos, ya sea de padre y madre o de uno de ellos (datos según UNICEF 2005g. 39).

Hace algunos años, en muchos países, los niños que quedaron sin padres, eran integrados a la familia extendida; hoy, basta con ver la inmensa cantidad de huérfanos que existe para darnos cuenta de que eso ya no es posible ni soñando. Para estos niños, el artículo relevante de la CDN es el art. 27,3, mediante el cual los Estados Parte se comprometen a proporcionar "asistencia material y programas de apoyo, particularmente con respecto a la nutrición, el vestuario y la vivienda".

6.- Niños de la calle

Posiblemente, los así llamados niñas y niños de la calle son la categoría más problemática de los niños *out of place* o de *la otra infancia.* Este denominativo fue ideado en Europa a fines del siglo XIX por organizaciones caritativas para referirse a niños que no se sometían a los ideales predominantes de una infancia en la familia. Con esta creación terminológica, lo que hicieron estas instituciones fue inventarse una clientela para sus propios fines. Posteriormente, en los años 1980, UNICEF

reactivó el término para denominar el grupo meta de una pedagogía nueva "no institucionalizada" (educación en la calle), estableciendo, eso sí, una diferencia entre "niños de la calle" y "niños en la calle". Hoy, hasta UNICEF mismo considera que esta denominación es problemática, "ya que puede utilizarse como una etiqueta para estigmatizarles" y porque oculta "el hecho de que muchos niños y niñas que viven o trabajan en las calles lo hacen de muchas formas diferentes y por una serie distinta de razones, y cada uno de ellos es único, con sus propios puntos de vista firmemente arraigados" (UNICEF 2005g: 40).[5]

No hay duda de que, en las grandes ciudades, muchos niños – y probablemente son cada vez más - han elegido a la calle como su espacio de vida, la mayoría de ellos por necesidad. Usan las calles, las plazas públicas y los mercados como lugar de trabajo. Algunos lo hacen a fin de aportar a la economía de su familia. Otros se han escapado de sus hogares para liberarse de abusos físicos, psícicos o sexuales. La mayor parte son niños varones; aparentemente, en las niñas, por muy negativas que sean sus experiencias, la disposición para romper con sus familias es menor. Además, no debemos olvidar que para ellas, el paso hacia la calle trae consigo discriminaciones más severas y riesgos más altos. Sin embargo, una vez establecidas en la vida en la calle, retornan a sus hogares menos fácilmente que los varones.

Ahora bien, el motivo por el que los peligros a los que los niños se ven expuestos en la calle son considerables, es que su forma de vida no es del gusto de los adultos. Aún hoy, no es compatible con la idea de infancia que tiene la mayor parte de las personas adultas, por muy hipócrita que ésta sea. Los niños incomodan, sobre todo cuando pueblan las ataviadas calles de los centros de la ciudad o sus lujosos centros comerciales, obstaculizando la funcionalización del espacio público para fines comerciales. El hecho de que sean víctimas de "limpiezas sociales" por parte de comandos asesinos contratados por hombres de negocio y, a menudo también de actos de violencia de la policía, cuya tarea, en realidad, sería protegerlos, no es casual: deben "desaparecer" porque son la otra cara de la medalla, la cara "sucia" de toda esta riqueza de la que se hace alarde de manera tan arrogante y ostentosa.

5 En el mismo documento se sostiene que muchos niños "aceptan este denominativo por su propia voluntad, porque les brinda un sentimiento de identidad y pertenencia" (ibid.) debemos oponer que, en ocasiones, hablan de si mismos como "niños de la calle" con el fin de poder beneficiarse de las prestaciones de los diversos "proyectos para niños de la calle".

Para protegerse y asegurar su vida, los niños que viven en la calle, forman comunidades de vida o grupos. Desarrollan estrategias de sobrevivencia propias que van desde la creación de lenguajes secretos hasta actividades económicas con estructuras organizativas muy sutiles. Por muy precarias y frágiles que sean, es con justa razón que se habla de que los niños de la calle tienen culturas y economías propias. Los niños que aprovechan el espacio de la calle para sus fines o tratan de apropiarse de ella, no siempre y no solamente lo hacen a raíz de situaciones que son difíciles o insatisfactorias para ellos, sino muchas veces también en la esperanza y con la pretensión de llevar una vida digna que les brinde satisfacción. Manifiestan que no sólo tienen el derecho de estar en las calles sino también de que éstas vuelvan a ser un espacio público humano, en el que la niñez y la juventud tengan su legítimo lugar.

Para el trabajo pedagógico con niñas, niños y adolescentes que de manera más o menos forzada han elegido la calle como lugar de vida o sobrevivencia y que, por lo tanto, dependen de ella, también surge la pregunta de las alternativas de vida y de acción que podrían ser importantes y accesibles para ellos. Las experiencias correspondientes en América Latina y África nos enseñan que los proyectos "productivos" en los que los niños fabrican bienes útiles en condiciones de dignidad, y que les permiten adquirir nuevas competencias y generar ingresos propios, son muy atractivos. De hecho, este tipo de ofertas tiene buena aceptación por parte de los niños, e incluso existen casos, en los que los iniciadores han sido los niños mismos, porque esperan lograr una base existencial más sólida y que implique menos riesgos y una forma de vida más estable.

7.- Vivir en una familia de guarda

En muchas sociedades no occidentales, existe la costumbre de mandar a los hijos a otras familias para que adquieran nuevas experiencias y, en ocasiones, para poder brindarles una mejor educación y prepararles para una vida autónoma. Especialmente en el África subsahariano, esta práctica se fundamenta en la idea de que los hijos no sólo son de sus progenitores sino que forman parte de una "familia extendida" que puede estar compuesta por parientes más lejanos pera también por personas no emparentadas. El acogimiento de un niño dentro o fuera de la "familia extendida" es muy común y es considerado una forma normal de crecer (véase Tolfree 2004: 39-40).

Por consiguiente, en sociedades de este tipo, moverse de un lado a otro es una experiencia común y corriente para los niños. Generalmente, el contacto con los padres biológicos se mantiene. Pero la movilidad de los niños es considerada normal y conveniente y no genera temores de que podría ser dañino o perjudicial para ellos como ocurre en los países occidentales. También en países del continente americano, especialmente en Brasil, existe el concepto de la "filiación ficticia" (Scheper-Hughes 1992) que implica que, con toda naturalidad, las personas o familias acogen a un niño – ya sea pariente o no – en el seno de su familia y lo consideran como hijo propio. Es de esta forma como algunos niños encuentran un nuevo hogar de manera "espontánea". Los innupiat de Alaska incluso tienen la costumbre de que, sin perder el contacto con su propia familia, los niños mismos pueden buscarse un nuevo hogar en el que se sientan mejor que en suyo propio (véase Bodenhorn 1988).

Sin embargo, cabe señalar también que hoy en día, muchas familias que viven en el área rural entregan a sus hijos a otras personas porque (ya) no están en condiciones de alimentarlos a todos y porque esperan que con ello, su carga se alivie un poco. En estos casos, las familias receptoras son relativamente adineradas y tienen un estatus social superior. A menudo, a cambio del "favor" de recibir al niño o a la niña, recurren a su fuerza laboral, ya sea para el trabajo en el hogar o bien haciéndolo trabajar en otro empleo cobrando su salario. Algunas veces, los niños también constituyen la garantía para un crédito o préstamo que se ha dado a sus padres, así que lo que aquí se tiene en una forma oculta de esclavitud por deudas.

Aún dentro de la familia extendida, los niños "acogidos" no reciben el mismo trato que los hijos biológicos. De hecho, se les da menos atención y cariño y a menudo se los explota. Cuando un niño o una niña fue acogida en una familia con el fin de que trabaje como "criada" o "empleada doméstica", la probabilidad de que reciba un trato discriminante es alta. Y el riesgo de ser discriminado es mayor aún cuando el niño (o sus "padres sustitutos") (ya) no tiene contacto con sus padres biológicos y se encuentra solo (Tolfree 2004: 42), especialmente si se trata de niños que han huido de su lugar de origen, que tal vez, han vivido en la calle y han sido "recogidos".

Los que se encuentran en una situación particularmente precaria son los niños "desaparecidos", cuyos padres han sido asesinados bajo una dictadura militar o en masacres durante alguna guerra civil o que han tenido que huir sin sus hijos. A menudo, estos niños son "adoptados" de bebés por los propios asesinos o sus cómplices y por vías que están fuera de lo

legal. Existen casos así en Argentina, Chile y el Salvador, donde niñas y niños han sido "apropiados" por representantes militares. Es probable que más de una de estas adopciones haya sido motivada por sentimientos de culpa, pero a más tardar en la adolescencia, los niños se ven inmersos en conflictos emocionales muy difíciles de soportar. Desesperados, algunos salen en busca de sus padres o de su destino – y muchos padres o madres que lograron sobrevivir a los masacres se desesperan buscando a sus hijos.

8.- Vivir sin adultos

La idea de que niñas y niños vivan sin el cuidado y la protección de personas adultas suele ser considerada contraria a lo regular e inapropiada. De alguna manera, esta actitud refleja el concepto de infancia occidental que se rige por la norma de que los niños son atendidos y cuidados en el seno de una familia, en caso ideal en una familia con padre y madre. La paternidad es cosa de adultos. Cualquier otra forma de vida que difiere de esta norma suele ser fichada como fuente de posibles desarrollos o tendencias no deseadas. Al igual que los niños de la calle, también los hogares encabezados por niñas o niños (*"child-headed housholds"*) despiertan cierto malestar, un sentimiento de que los niños no deberían asumir responsabilidades de padres o madres.

Sin embargo, es un hecho que en muchos países, muchos niños están a cargo de sus hermanos menores, incluso de hermanos muy pequeños. Lo aprenden de sus padres y les ayudan, atendiendo las necesidades físicas y psíquicas de sus hermanos menores y haciéndose cargo de algunos trabajos en el hogar. En muchas familias, el cuidado de hermanos menores es considerado parte del desarrollo normal y elemento importante que ayuda a preparar a los niños para la vida adulta. Existen sociedades en las que la crianza de niños sin ninguna participación de personas adultas es bastante común. Así, Judith Ennew (1985) revela que, por ejemplo, en los barrios de miseria de la capital peruana, los grupos de hermanos son tan frecuentes como las familias con padre y madre. Por su parte, en su estudio sobre niños de la calle en Colombia, Luis Aptekar (1991) llega a la conclusión de que los fuertes lazos de apoyo entre los niños se originan en su preocupación por los hermanos menores, pues la aprendieron en sus familias.

En numerosas culturas no occidentales, la convivencia de niñas y niños bajo su propia responsabilidad tiene una larga tradición. En algunos casos, forma parte de una especie de rito de iniciación, en cuyo transcurso,

por un cierto tiempo, se deja a los niños a cargo de si mismos para que prueben estar aptos para la vida mediante la convivencia en grupos "autónomos" y a fin de que, todos juntos, se adiestren para la vida (véase Liebel 2003: 113-116). En muchas regiones de África, grupos de niñas y niños se hacen cargo de ciertas funciones sociales bien determinadas, por ejemplo del mantenimiento de pozos o mezquitas (en el caso de comunidades islámicas), de la limpieza de sus pueblos, de asistir a enfermos y personas impedidas o también de brindar ayuda a víctimas de lluvias torrenciales o incendios (véase Sall 2002: 89). Con todo, cabe reconocer que hoy, la gran cantidad de hogares dirigidos por niños se debe, mayormente, a situaciones de emergencia. Pues, es en los países más afectados por la pandemia del VIH/SIDA, donde encontramos un número particularmente alto de este tipo de hogares. También en Ruanda existen aprox. 60,000 hogares encabezados por un niño o una niña. Esta situación es consecuencia del genocidio ocurrido en ese país (Tolfree 2004: 163).

Para ilustrar las preocupaciones y los pensamientos de niñas y niños en Ruanda y Tanzania que viven en este tipo de hogares, presentaremos algunas afirmaciones emitidas por ellos (citado sg. Tolfree 2004: 162):

> *Tengo 14 años y soy niño. Pero si algún día me caso, sé que siempre cuidaré de mis hijos. ¿Cómo puede una familia descuidar a sus hijos? Para mí, una familia es un grupo de personas que se ayudan entre ellas cuando tienen hambre o están enfermas. Yo tengo una familia, necesito un hogar.*
>
> *Soy muy joven para ser mamá, pero soy mamá y nunca abandonaría a mis hermanos.*
>
> *Tengo 12 años y llegué aquí con mis padres. Pero hace un año, ellos se fueron, y a mí no me gusta estar separada de mis hermanos menores, nosotros seguiremos juntos, y más cuido a mi hermanito menor que tiene un año. (…) Por encargarme de él, me obligaron a dejar el colegio. (…) Pero somos felices de estar juntos sin que nadie se meta en nuestra familia.*

Generalmente, las organizaciones que se encargan de proteger y atender a niños abandonados o que viven sin adultos pasan por alto este tipo de sentimientos y formas de pensar. Así, David Tolfree (2004: 161) relata que, por ejemplo en Tanzania, resultó muy difícil convencer a niños que vivían en hogares así para que aceptaran vivir con una familia sustituta, muy a pesar de que en su propio hogar, los problemas a los que se enfrentaban eran grandes.

Los niños que viven en hogares encabezados por niños se ven frente a toda una serie de problemas y dificultades. Como las personas no com-

prenden su forma de vida y no los apoyan, muchas veces, tienen problemas para ganarse la vida. A menudo, también les falta la experiencia necesaria para poder manejar su vida por si mismos y para solucionar los problemas que se presentan. Un niño de 15 años, lo expresa así (citado sg. 2004: 165):

> *¿Y qué puedo hacer? Tengo 15 años. No sé cómo debo criar a estas niñas. No sé cómo tengo que cuidarlas. De mi mismo, yo me encargo, pero no puedo encargarme de ellas. A veces, no sé qué hacer. Sin mí, no tendrían qué comer ni lugar para dormir. Pero, ¿qué puedo hacer?*

Es evidente que cuando estos niños no reciben ningún tipo de protección ni apoyo, el peligro de que alguien abuse de ellos o los explote es muy grande. Efectivamente, los niños suelen quejarse de no tener a nadie que hable por ellos y que los defienda contra todo tipo de acusaciones que se lanzan en su contra. Muchas veces, se sienten abandonados y dicen: "*Cuándo estás solo, pierdes el valor."* Los niños que se tienen que encargar de la sobrevivencia de sus hermanos menores – todos los días y las 24 horas del día – tienen muy poco tiempo para compartir con otros niños y, más adelante, pocas posibilidades de encontrar una pareja para la vida.

Pese a todo, los hogares encabezados por niños pueden ser más que solamente una salida de emergencia sino que, incluso, pueden implicar varias ventajas para ellos. Así, permiten a los hermanos permanecer juntos y fortalecer los lazos entre ellos, lo que es importante para la vida futura. (Tolfree 2004: 163-164) sostiene que varios niños han expresado de manera explícita su temor de ser separados de sus hermanos y llevados a familias sustitutas u hogares de niños y de ser tratados mal. En algunos casos, hablaban por experiencia propia. En ocasiones, permanecer juntos también es la única manera para no perder la casa o para continuar con una actividad laboral que allí se ejerce y que es indispensable para el sustento del hogar. Algunos niños mayores enfatizan que para ellos es muy importante no perder su independencia económica para así tener una mejor base para la vida adulta.

9.- Conclusiones desde la perspectiva de los derechos de la infancia

La CDN da especial importancia a la relación del niño con su familia y con su origen. Así, el artículo 20 reza: "Los niños temporal o permanentemente privados de su medio familiar, o cuyo superior interés exija que no

permanezcan en ese medio, tendrán derecho a la protección y asistencia especiales del Estado." El Estado tiene la obligación de garantizarles a estos niños "de conformidad con sus leyes nacionales, otros tipos de cuidado". Como ejemplos de estos otros tipos de cuidado se mencionan "entre otras cosas, la colocación en hogares de guarda, la kafala del derecho islámico, la adopción o de ser necesario la colocación en instituciones adecuadas de protección de menores". Asimismo: "Al considerar las soluciones, se prestará particular atención a la conveniencia de que haya continuidad en la educación del niño y a su origen étnico, religioso, cultural y lingüístico."

Con respecto a la pandemia del VIH/SIDA, en su *observación general* no. 3, párrafo 21, el Comité de los Derechos del Niño indica lo siguiente:

> "La mejor manera de proteger y atender a los huérfanos es hacer todo lo posible para que los hermanos permanezcan juntos y al cuidado de parientes o familiares. La familia ampliada, con el apoyo de la comunidad que la rodea, es tal vez la manera menos traumática y, por consiguiente, más adecuada de atender a los huérfanos cuando no hay otras alternativas viables. Es preciso prestar asistencia para que en lo posible los niños permanezcan en las estructuras familiares existentes. Es posible que no se disponga de esa alternativa debido a consecuencias del VIH/SIDA en la familia ampliada. En ese caso, los Estados Partes deben proveer, en lo posible, a un cuidado sustitutivo de tipo familiar (por ejemplo, un hogar de adopción). Se alienta a los Estados Partes a que presten apoyo financiero y de otra índole, cuando sea necesario, a los hogares encabezados por niños. Los Estados Partes deben velar por que en sus estrategias se reconozca que las comunidades están en la primera línea de la batalla contra el VIH/SIDA y por que esas estrategias estén enderezadas a prestar apoyo a las comunidades para que determinen la mejor manera de ayudar a los huérfanos que viven en ellas."

Ahora bien, la gran mayoría de las niñas y los niños de los que hablamos en este capítulo, está muy lejos de poder hacer uso de alguno de los derechos estipulados en el artículo 20 o en otros artículos relevantes[6] de la CDN. A menudo, la única alternativa que tienen es ayudarse ellos solos. Naturalmente, eso no implica que la protección y la asistencia que el Estado promete ya no tengan razón de ser. Pero los niños también tienen el derecho de que se reconozca y apoye las soluciones que ellos mismos encuentren para sus problemas – precisamente y más aún, porque generalmente y dadas las circunstancias, éstas son propensas a fracasar.

6 Son relevantes también los artículos 3, 9, 10, 21 y 25 que hacen hincapié en la prevalencia del interés superior del niño, en el derecho a relacionarse con sus padres y en un control estatal regular de las condiciones en las que se dan el cuidado y la asistencia extrafamiliar.

Capítulo 7

Enfrentando la violencia

Manfred Liebel

1.- Introducción

Maltrato, marginación, tortura, violación, asesinato, privación de la libertad, guerra, resistencia armada, suicidio… La violencia se manifiesta en múltiples formas de violencia psíquica o física, en violencia de personas contra otras personas (o contra uno mismo), en violencia de personas contra la naturaleza no humana y en forma de desastres naturales – que muchas veces son causados por el ser humano – en forma de violencia institucional y estructural, en violencia implícita y explícita, en "violencia estatal", en forma de un "monopolio estatal de la violencia" (poder del Estado). La violencia puede ser legal o ilegal, legítima o ilegítima. En el caso de la violencia personal, las consecuencias se hacen sentir y ver inmediatamente. En cambio, los efectos de la violencia estructural no se manifiestan hasta pasado un cierto tiempo.

El origen de la violencia está en los desequilibrios de poder, y su resultado, también son desequilibrios de poder. En toda constelación de violencia, existen personas que ejercen poder y que de esta manera logran imponer su voluntad a otras, y personas que (por lo menos temporalmente) están obligadas a tolerar y soportar esta violencia. Ahora bien, los sistemas jurídicos tienen como fin criminalizar o bien legalizar determinadas formas de violencia así como la acción de las personas que la ejercen. Cuando una determinada forma de violencia es legalizada, el ejercicio de la misma es sometido a ciertas reglas que generalmente la limitan, la hacen calculable y controlable. En el caso de los Derechos Humanos, se trata de frenar y eliminar la violencia siempre y dónde sea

posible. Los Derechos Humanos valen para todas las personas, independientemente de su pertenencia a un determinado Estado-nación o una determinada comunidad, independientemente de sus características congénitas o adquiridas. Por lo tanto, implican un reconocimiento mutuo por parte de todas las personas y tienen como fin asegurar una convivencia pacífica y libre de violencia – por lo menos entre los seres humanos.

Muchas veces, sólo nos percatamos de las formas de violencia que se ejercen de persona a persona, pues producen víctimas visibles de manera inmediata, sin demora en el tiempo. Fue el investigador noruego en temas de conflictos y paz Johan Galtung quien creó el concepto de la "violencia estructural", con el objetivo de dirigir la atención hacia formas de violencia que suelen pasar desapercibidas. "La violencia personal *se manifiesta"*, dice Galtung. "Normalmente, las víctimas de actos de violencia personal ven la violencia y pueden defenderse – en cambio, a los objetos de violencia estructural, se les puede hacer creer que no ven ni perciben nada. (…) La violencia estructural es silenciosa…" (Galtung 1975: 16; las cursivas son del original). En este sentido, entendemos que también ciertas circunstancias de vida o medidas políticas pueden ejercer y generar violencia. El psicoanalista alemán Alexander Mitscherlich (1965) sostiene que los planes de ordenamiento territorial que no toman en cuenta las necesidades de los seres humanos, la construcción de carreteras o de viviendas también pueden matar – no de hoy para mañana, pero de manera paulatina y sutil. Cuando hablamos de violencia contra niñas y niños, debemos referirnos tanto a la violencia ejercida por personas como a la "estructural", aparentemente anónima, pero cuyos orígenes siempre son personas o las decisiones políticas o económicas tomadas por ellas.

La CDN compromete a los Estados Partes "proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual" (art. 19,1)[1] En el presente capítulo, nos concentraremos en las constelaciones más atroces de violencia contra niños – aunque éstas no siempre sean visibles a primera vista – pero yendo más allá del límite de la violencia personal que establece la CDN. Comenzaremos con formas de violencia estructural contra niños para posteriormente describir diferentes situacio-

1 Para un inventario completo de las formas de violencia ejercidas contra niños que se basa en la definición de violencia de la CDN, véase el informa de la ONU de agosto del 2006 (UN 2006). Es el primer informe en cuya elaboración se contó con la participación de niñas y niños (véase también Save the Children 2003 & 2004).

nes de violencia a las que se ven expuestos muchos niños, especialmente en los países del Sur. Siempre que sea posible, indicaremos formas y posibilidades que tienen los niños para defenderse y cuál es la relevancia de los Derechos del Niño y de otros Derechos Humanos en cada caso.

2.- Violencia estructural contra niñas y niños

El informe de UNICEF *Estado Mundial de la Infancia 2006* empieza con las siguientes palabras: "Las vidas de millones de niños y niñas trascurren en medio de la pobreza, el abandono, la ausencia de educación, la discriminación, la falta de protección y la vulnerabilidad. Para ellos, la vida es una lucha diaria por la supervivencia" (UNICEF 2005g: 1). Efectivamente, una de las poblaciones más (frecuentemente) afectadas por la pobreza son los niños. "Casi con toda seguridad, están excluidos de la provisión de bienes y servicios esenciales – vacunas, micronutrientes, escuelas, establecimientos de salud, agua y saneamiento, entre otros – y no se les protege contra la explotación, la violencia, los malos tratos y el abandono, ni se fomenta su capacidad para participar plenamente en la sociedad, un derecho que les corresponde" (ibid.: 11). Sus viviendas muchas veces carecen de las más mínimas condiciones higiénicas, no tienen asegurados sus derechos de propiedad y pueden ser desplazados de su comunidad de la noche a la mañana.

De hecho, la pobreza es una expresión típica de violencia estructural. No importa cómo la definamos – como absoluta o relativa, como falta de ingresos monetarios o de otros recursos, como falta de acceso a bienes materiales y culturales y servicios o como ausencia de relaciones de afecto y de solidaridad – a menudo, no se la percibe a primera vista, sus consecuencias no son visibles de inmediato y, muchas veces, no son fáciles de probar. La violencia estructural no puede ser atribuida a la acción de una o varias personas en concreto sino que se origina en las "circunstancias sociales", ya sea de un determinado país o del mundo en su totalidad. La pobreza es *violencia*, porque deja a las personas afectadas *indefensas, imponiéndoles* una vida que no es necesaria y, por lo general, tampoco deseada. La pobreza es violencia *estructural,* porque afecta a muchas personas *al mismo tiempo* y porque se *arraiga* de manera profunda en sus condiciones y su entorno de vida.

Según UNICEF (2005g: 19), en los países del Sur, el riesgo de morir jóvenes de los niños de las poblaciones más pobres es considerablemente mayor que el de sus pares que pertenecen a grupos más aco-

modados. Asimismo, niñas y niños que forman parte del 20% de los hogares más pobres, tienen una probabilidad mucho mayor de no vivir su cumpleaños no. 5 que los hijos del 20% de las familias más ricas. Así, en Perú, este riesgo es cinco veces mayor en los niños de familias pobres que en los hijos de familias acomodadas, en Asia occidental y en la región del Pacífico es "solamente" tres veces más alto, en el Oriente Próximo y en el Norte de África dos veces y medio, en Europa Occidental y en los países de la ex Unión Soviética dos veces mayor. Asimismo, el riesgo de morir antes de cumplir los 5 años es mayor en niñas y niños que viven en áreas rurales que en sus coetarios de zonas urbanas.

Con la ratificación de la CDN, los Estados Partes reconocen "que todo niño tiene el derecho intrínseco a la vida" y se comprometen a garantizar "en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño" (art. 6). Asimismo, conceden a todos los niños el derecho "a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social". Los Estados se comprometen a ayudar a los padres o a las personas encargadas del niño a "proporcionar, dentro de sus posibilidades y medios económicos, las condiciones de vida que sean necesarias para el desarrollo del niño" (art. 27). Otra obligación que los Estados Partes de la CDN asumen es tomar las medidas pertinentes para "a) reducir la mortalidad infantil y en la niñez; b) asegurar la prestación de la asistencia médica y la atención sanitaria que sean necesarias a todos los niños, haciendo hincapié en el desarrollo de la atención primaria de salud; c) combatir las enfermedades y la malnutrición (…) mediante, entre otras cosas, (…) el suministro de alimentos nutritivos adecuados y agua potable, teniendo en cuenta los peligros y riesgos de contaminación del medio ambiente (art. 24)."

3.- Violencia en el hogar y la familia

En las últimas décadas se ha reconocido y documentado que la violencia contra los niños ejercida por los padres y otros miembros cercanos de la familia – física, sexual y psicológica, así como la desatención deliberada – es un fenómeno corriente. Los agresores son diferentes de acuerdo con la edad y madurez de la víctima, y pueden ser los padres, padrastros, padres de acogida, hermanos y otros miembros de la familia y cuidadores.

La violencia contra los niños en la familia puede producirse en el contexto de la disciplina, bajo la forma de castigos físicos, crueles o humillan-

tes. Según el Informe de las NNUU sobre la violencia contra los niños, "el trato severo y el castigo en la familia son corrientes tanto en los países industrializados como en los países en desarrollo. Varios estudios realizados y las declaraciones hechas por los propios niños en el curso de las consultas regionales subrayan el daño físico y psicológico que estos sufren como consecuencia de tal trato y han propuesto formas alternativas de disciplina que sean positivas y eficaces La violencia física viene a menudo acompañada de violencia psicológica. Injurias, insultos, aislamiento, rechazo, amenazas, indiferencia emocional y menosprecio, todas ellas son formas de violencia que pueden perjudicar el desarrollo psicológico del niño y su bienestar, especialmente cuando estos tratos provienen de una persona adulta respetada, por ejemplo del padre o de la madre" (NNUU 2006: párrafo 41 y 42).

Cada vez se reconoce más la existencia de la violencia sexual en el hogar. De acuerdo con varios estudios realizados en 21 países (en su mayoría "desarrollados") entre el 7% y el 36% de las mujeres y entre el 3% y el 29% de los hombres dijo haber sido víctima de agresiones sexuales durante su infancia, y según la mayoría de estos estudios la tasa de abusos sufridos por las niñas es de 1,5 a 3 veces la de los varones. La mayoría de los abusos suceden dentro del círculo familiar (Finkelhor 2005). De modo similar, un estudio multipaís realizado por la OMS (2005), en el que se recogieron datos tanto de países acomodados como de países en el Sur global, mostró que entre el 1% y el 21% de las mujeres manifestaba haber sufrido abusos sexuales antes de los 15 años, en la mayoría de los casos por parte de varones miembros de la familia que no eran ni su padre ni su padrastro.

4.- Niños en conflictos armados

En todo el mundo, existen entre 250.000 y 300.000 niñas y niños que participan en conflictos armados, especialmente en Asia y África. Es difícil determinar el número exacto, puesto que muchos de los niños soldados no son reclutados por los ejércitos del Estado sino por grupos paramilitares o rebeldes o también por ejércitos de milicios, y nadie sabe cuántas personas forman parte de sus tropas. A esta dificultad se suma el hecho de que no existe una definición universalmente reconocida de lo que es un "niño soldado". Para la *Coalición Internacional para acabar con el Uso de Niños Soldados,* toda persona menor de 18 años vinculada a fuerzas armadas estatales u otros grupos armados es un niño soldado (ver Withers 2007).

Pero no todos los niños soldados son reclutados a la fuerza. De hecho, muchos se unen a grupos militares porque no ven otra forma para sobrevivir. Tienen miedo de abusos y maltratos por parte de las partes en conflicto. Adhiriéndose a una de ellas, esperan encontrar protección o asegurar su sobrevivencia mediante robos y saqueos a mano armada. Otros se enrolan voluntariamente con el fin de vengar la muerte de sus padres u otros familiares, algunos se unen a la guerra por convicción política o religiosa.

Tanto los ejércitos como los grupos rebeldes recurren a niñas y niños como combatientes, buscaminas, minadores, espías o mensajeros. Una vez adiestrados por los adultos, generalmente, pierden todo espíritu de justicia. Existen armas livianas y baratas, de modo que aún niños jóvenes son enviados a los frentes de batalla, cometiendo las más atroces masacres. Sucede también que para doblegarlos, se les administra drogas, se les ofrece dinero o se les aplican malos tratos. Los niños son usados como carne de cañón, porque muchas veces, se muestran audaces o no son capaces de calcular riesgos y peligros. En otros casos, hacen de "animales" de carga. Frecuentemente, los niños, y en especial las niñas soldado, son víctimas de abuso sexual, lo que no sólo causa severas consecuencias psíquicas sino que también implica considerables riegos de salud como enfermedades de transmisión sexual, VID/SIDA, embarazos prematuros. De hecho, el porcentaje de las niñas soldado suele ser subestimado, porque, a menudo no se las considera como soldados "de verdad" puesto que normalmente no participan de manera directa en los combates.

Cuanto más dura la guerra, más jóvenes son los niños soldados. Es evidente que para niñas y niños que viven en áreas de conflicto, el peligro de ser reclutados es particularmente grande. La pregunta de si se enrolan por su propia voluntad o son integrados a la fuerza ya no tiene importancia. El hecho es que cuando existen reclutamientos de niños como soldados, todos los niños de la región están el peligro. Un ejemplo: En Colombia, una unidad del ejército abrió fuego contra un grupo de alumnos de una escuela que estaban de excursión porque sospechaba que iba a haber un ataque – cuatro niños murieron a tiros. Cuando en una región se recurre a niños como soldados, esta situación constituye un motivo central para huir. Así, varias entrevistas llevadas a cabo con adolescentes en los barrios de desplazados internos en Bogotá, revelaron que el 50% de los jóvenes había abandonado su lugar de origen para salvarse de ser reclutados. Este es un hecho que muchas veces, pasa desapercibido.

Aunque el artículo primero de la CDN establece que toda la Convención tiene vigencia hasta los 18 años, se ha fijado la edad mínima para el reclutamiento forzoso en 15 años. Fueron algunos Estados poderosos, sobre todo occidentales, que cuentan con ejércitos profesionales que impidieron que se determine una edad mínima mayor. Eso con el fin de poder continuar con su práctica de reclutamiento que apunta a jóvenes de 16 y 17 años que han terminado la escolaridad obligatoria. Desde 1993, fueron permanentes pero vanos los esfuerzos del Comité de los Derechos del Niño de la ONU para aumentar la edad mínima (véase Machel 1996). Recién a raíz de una campaña mundial, la *Coalición Internacional para acabar con el Uso de Niños Soldados* conformada por varias ONGs, se logró que en 1999, la Asamblea General firmara un protocolo facultativo para la CDN que prohíbe el reclutamiento de adolescentes – es decir también el servicio militar para menores de 18 años. Hasta el momento, casi 100 Estados han ratificado el protocolo, de modo que se ha convertido en estándar internacional.

Con todo, el protocolo facultativo todavía está lejos de ser aplicado adecuadamente, puesto que una parte importante de los niños soldados está a servicio de grupos armados que están fuera del control estatal – si es que éste control existe. También los programas cuyo fin es la reintegración social de los niños soldados se enfrentan a grandes problemas y muchas preguntas sin respuesta. Por ejemplo: ¿Cómo podemos liberar a niños soldados de los grupos militares? ¿Cómo pueden los niños soldados llegar a gozar de sus derechos como niños? ¿Cómo manejar las experiencias traumáticas de estos niños? ¿Cómo reintegrarlos a sus comunidades? Y sobre todo: ¿Qué debemos hacer para impedir de antemano el reclutamiento y el uso en batalla de niñas y niños soldado? Una exigencia que vale también para los Estados europeos es: Los ex niños soldados deben ser reconocidos como refugiados y obtener asilo político.

5.- Niños como mercancía

El tráfico de niñas y niños se ha convertido en una industria próspera de alcance mundial. Funciona con diferentes modalidades. Algunos niños son secuestrados a la fuerza, otros engañados o animados a marcharse con los traficantes con falsas promesas. El tráfico de niños siempre implica un cambio de lugar y generalmente sigue los desniveles de bienestar, es decir que parte de una región rural hacia un centro turístico o cruza fronteras hacia un país más rico. Una vez llegados a su lugar de destino, las niñas y los niños traficados suelen perderse en un ambiente de delincuencia marcado por la violencia y el crimen. Según estimaciones de la

OIT (2002), cada año, aprox. 1,2 millones de niños son víctimas de traficantes de niños.

El secuestro arranca a los niños de sus familias y sus comunidades. Generalmente, se ven aislados de los demás y están a merced de sus agresores sin ninguna protección. A menudo, se los compra y vende varias veces. Según un informe del Programa Internacional para la Eliminación del Trabajo Infantil de la OIT (ILO-IPEC 2001: 24), en Nepal, se recluta a niñas con el pretexto de contratarlas para trabajar en fábricas de alfombras o en hoteles, para luego hacerles cruzar la frontera hacia la India, donde son obligadas a prostituirse. Una vez que los niños están en otro país en el que no pueden comunicarse, es prácticamente imposible para ellos pedir ayuda o huir. Pues como están en el país como ilegales y no tienen papeles, no se atreven a acudir a la policía o alguna otra autoridad.

Las formas de la trata de niños presentan patrones específicos según las regiones. Así, en África occidental y central, desde hace siglos se practica el así llamado *confiage,* que consiste en enviar a los hijos a parientes lejanos en la ciudad con el propósito de brindarles mejores posibilidades de educación y para que aprendan a vivir independientemente, sin sus padres. Sin embargo, la creciente presión de la pobreza ha llegado a pervertir esta costumbre. Existen traficantes profesionales que se aprovechan de la miseria de las familias, vendiendo a los niños a familias adineradas, que muchas veces, los hacen trabajar bajo condiciones indignas y humillantes. De la misma manera, muchos niños terminan en diferentes tipos de grandes plantaciones o en minas. Si hay guerra, muchas veces son secuestrados por los milicios.

Por su parte, en Asia oriental y en la región del Pacífico, la mayoría de los niños traficados acaban en la prostitución, algunos en la industria o en la agricultura, también como jockeys de camellos en los países del Golfo. A las niñas, se las recluta como “novias de catálogo” o sirvientas. Asimismo, en Asia del Sur, el tráfico de niños muchas veces está relacionado con la esclavitud por deudas. Muchos padres de familia se ven obligados a vender a sus hijos para así pagar deudas que a menudo les han sido impuestas con este preciso fin. Muchos de los niños traficados son obligados a prostituirse o a mendigar en las calles. Otros son explotados en las fábricas de alfombras y textiles, también en el sector de la construcción.

En América Latina, el turismo desempeña un rol decisivo en relación al tráfico de niños. De hecho, frecuentemente, son llevados a lugares

vacacionales o centros de diversión en las costas, porque es allí donde la demanda de niñas prostitutas y de mano de obra barata y de fácil explotación es más alta. El tráfico mismo con los niños suele estar en manos de organizaciones criminales vinculadas al narcotráfico internacional.

Finalmente, en Europa la trata de niños se realiza de Este a Oeste. Existen bandas criminales organizadas que con falsas promesas convencen a niños y adolescentes de regiones pobres a marcharse hacia países más ricos donde, casi siempre en contra de su voluntad, se los obliga a desempeñarse en la industria del sexo o como mendigos, también como mano de obra barata.

Existe otra práctica que muy raras veces es vista como tráfico de niños: las adopciones comerciales. "En muchos países occidentales, el número de parejas que desean adoptar a un niño es mayor al de los bebés para los que se busca una familia. Esta demanda ha dado lugar a un mercado, en el que se ofrecen niñas y niños en adopción, a cambio de grandes sumas de dinero y dejando de lado las entidades de adopción oficiales. Existen organizaciones y abogados o intermediarios inescrupulosos que se encargan de asegurar la oferta – y no les importa si para eso, tienen que robar a niños o presionar y extorsionar a la madre biológica" (Berker 2003: 11). Y es más aún: en los grupos sociales pobres en las ciudades, existen padres que optan por tener hijos con el único fin de "ponerlos en adopción" y así, con el dinero de la venta, poder ganarse la vida y, generalmente, la de los demás hijos.

Las causas del tráfico de niñas y niños están en la creciente brecha entre pobres y ricos y en una economía global totalmente desregulada cuyo único y exclusivo fin es la generación de beneficios y ganancias. Las modernas tecnologías de comunicación y de transporte cada vez más veloces también contribuyen a que se creen condiciones operativas que permiten que convertir a seres humanos en mercancías comerciales ya no presenta mayores dificultades. Es cierto que el tráfico de niños existe desde siempre, lo que es "nuevo es la magnitud que ha adquirido el fenómeno. Y lo que ha cambiado son las áreas en las que se desempeñan los niños traficados así como las distancias geográficas" (Berker 2003: 18).

Una vez que una niña o un niño hayan caído en las garras de traficantes, sus posibilidades de cambiar su situación por su propia fuerza son muy escasas. Necesitan el apoyo por parte de organizaciones o personas independientes. Y éstas tienen que actuar con mucha cautela y

sutileza, pues como su nueva situación de vida y de trabajo les ofrece un ingreso económico, no todos los niños quieren ser "liberados". Asimismo, hacer un escándalo público de su situación, también puede repercutir negativamente en ellos, puesto que la consecuencia pueden ser nuevas discriminaciones. Lo que se necesita son alternativas que son comprendidas y aceptadas como tales por los niños mismos y, no menos importante, acciones que sensibilicen e informen a niños y a sus familias sobre los riesgos, las prácticas y las artimañas de los traficantes antes de que caigan en la trampa. En Benín, por ejemplo, se ha creado un gran número de comités comunales contra el tráfico de niños (véase UNICEF 2005g: 67). Asimismo, el Movimiento Africano de Niñas, Niños y Adolescentes Trabajadores viene creando puntos de contacto en terminales de buses y otros puntos de encuentro de los niños para informarles y ayudarles a establecer contacto con organizaciones e instituciones de ayuda o para apoyarles directamente para que puedan regresar a sus comunidades (Bada et al. 2000; Liebel 2001b).

Con la ratificación de la CDN, los Estados Partes se han comprometido a tomar "todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral" para "impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma" (art. 35). Existen también otros acuerdos de derecho internacional que exigen de los Estados tomar medidas contra el tráfico de niños, por ejemplo la Convención no. 182 de la OIT sobre "las peores formas de trabajo infantil" (1999), la "Convención de la Haya relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en Materia de Adopción Internacional" (1993) y el "Protocolo para Prevenir, Reprimir y Sancionar la Trata de Personas, Especialmente de Mujeres y Niños" de la Oficina de las Naciones Unidas para el Control de Drogas y Prevención del Delito (ODCCP). Sin embargo, varias organizaciones de defensa de los Derechos del Niño reclaman que, más allá de la ratificación e implementación de dichos acuerdos, la trata de niños debe tipificarse como crimen contra la humanidad y ser perseguida por el Tribunal Penal Internacional.

6.- Trabajo forzado

Se entiende como trabajo forzado el trabajo que una persona no haya elegido ella misma y que le es impuesto por la fuerza. El prototipo histórico que en algunas regiones sigue existiendo y que en otras, está siendo creado de nuevo, es la servidumbre y esclavitud. Sin embargo, no siempre es posible determinar con claridad si una actividad laboral es forzada o no, pues muchas veces, los límites entre trabajo

voluntario y forzado son borrosos. De hecho, las personas que viven en extrema pobreza, no tienen elección en cuanto a trabajo y están obligadas a contentarse con lo que se les presente. La presión de la pobreza hace que los padres obliguen a sus hijos a realizar trabajos que ellos no quieren. Un caso típico es la mendicidad, una actividad que casi ningún niño desea desempeñar. En realidad, los niños trabajadores distinguen de manera muy sutil entre trabajos que hay que hacer porque son necesarios para sobrevivir y actividades que les son impuestas por los adultos (véase Liebel 2000: 119-136). Sin embargo, esta "pequeña" pero significativa diferencia muchas veces es pasada por alto en informes y reportes sobre el trabajo infantil forzado, por ejemplo de la OIT.

En el caso de la servidumbre por deudas, muy común en las regiones del Sur y Sureste de Asia, no hay duda: es trabajo forzado. Pues los niños trabajan bajo el control absoluto de un hacendado, un empresario o un prestamista de dinero. No tienen vida privada, ni siquiera un mínimo de tiempo libre, estando totalmente a la merced de sus "amos". Su horario de trabajo es ilimitado y depende, como la totalidad de las condiciones de trabajo y de vida, de la voluntad y la buena o mala disposición del patrón. La mayoría no recibe más que limosnas por su trabajo, sus viviendas y su alimentación suelen ser más que precarias. Estas son las condiciones en las que niñas y niños trabajan en basurales, minas, fábricas de ladrillo, grandes plantaciones u hogares particulares.

"El trabajo en condiciones de servidumbre está presente en muchas partes del mundo. Los niños empleados en trabajo forzoso o en condiciones de servidumbre pocas veces pueden defenderse de sus empleadores y de otros trabajadores, y tanto los estudios como los testimonios de los niños indican que todas las formas de violencia son endémicas en el trabajo forzoso y en condiciones de servidumbre. La violencia afecta igualmente a decenas de miles de niños sujetos a formas tradicionales de esclavitud, que todavía sigue existiendo en algunas partes del mundo" (NNUU 2006: párrafo 68).

El trabajo forzado constituye una violación de la Convención de la Abolición del Trabajo Forzado de la OIT de 1957 y, en la mayoría de los países, está legalmente prohibido. El trabajo infantil forzado, la servidumbre y la esclavitud deben interpretarse, en primer lugar, como crímenes contra los niños.

7.- Matrimonio forzado

Cada año, millones de niñas aún pequeñas son dadas en matrimonio, con o sin su consentimiento. En algunos casos, se trata de matrimonios reconocidos por el Estado, en otros son costumbres tradicionales. Una encuesta realizada en familias (UNICEF 2005a) de 49 países en desarrollo revela que el 48% de las mujeres surasiáticas de entre 15 y 24 años entrevistadas se ha casado antes de cumplir 18 años. En África son el 42%, en América Latina el 29%. En el África subsahariano es donde se encuentra la mayor cantidad de matrimonios de niñas (72%). En Sudáfrica, en cambio, esta práctica se ha reducido al 8%.

Muchas niñas son obligadas a casarse muy jóvenes. Se calcula que 82 millones de chicas contraen matrimonio antes de cumplir 18 años (Bruce 2002). Un número considerable contrae matrimonio a edades mucho más tempranas, a menudo de manera forzosa, y corren riesgo de sufrir violencia, incluidas las relaciones sexuales forzadas (NNUU 2006: párrafo 45). Otras niñas lo toleran porque consideran que es su obligación para con sus padres, porque no están concientes de las consecuencias o también en la esperanza de poder opinar en la selección de su esposo. Generalmente, en los lugares donde existen los matrimonios de niñas, se trata de una tradición muy antigua. Es por eso que oponerse es casi imposible. “El matrimonio temprano suele servir para someter a la mujer firmemente bajo control del marido en el hogar de este último; también evita supuestamente las actividades sexuales premaritales de las mujeres. En muchas sociedades se considera que los deseos de independencia que aparecen durante la adolescencia son un atributo indeseable en una mujer que se espera que sea obediente: por tanto, el matrimonio infantil es conveniente porque cancela de manera efectiva el periodo adolescente, eliminando cualquier destello de autonomía e interrumpiendo el desarrollo del sentimiento de identidad” (UNICEF 2005g: 44).

En combinación con las tradiciones, la pobreza es un factor que fomenta aún más los matrimonios de niñas. Para muchos padres de familia, el casamiento de sus hijas – y mejor si es con un esposo mayor o adinerado – forma parte de su estrategia de sobrevivencia. Un estudio de UNICEF (2005a) demuestra que en África Occidental existe una estrecha relación entre la pobreza y el aumento de los matrimonios de niñas, incluso en grupos poblacionales que, generalmente, no practican esta costumbre. Por su parte, en África Oriental, muchas niñas huérfanas del SIDA son empujadas hacia matrimonios tempranos porque para sus familiares tener que mantener a ellas más es una carga.

La CDN no incluye un artículo que se refiera de manera explícita a los matrimonios de niños. Lo que existe es una recomendación general para que los Estados Partes adopten "todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños" (art. 24,3). Asimismo, el casamiento contra la voluntad de una de las partes contrayentes va en contra de la Declaración Universal de Derechos Humanos que reconoce explícitamente el derecho al consentimiento libre y pleno para contraer matrimonio, mientras que el artículo 16 de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer dice específicamente: "No tendrán ningún efecto jurídico los esponsales y el matrimonio de niños."

En el año 2003, el Comité de los Derechos del Niño se ha ocupado de manera explícita con la problemática de los matrimonios de niños. Así, en la Observación General no. 4, párrafo 20, expresa su preocupación de "que los matrimonios y embarazos precoces constituyan un importante factor en los problemas sanitarios relacionados con la salud sexual y reproductiva, con inclusión del VIH/SIDA. En varios Estados Partes siguen siendo todavía muy bajas tanto la edad mínima legal para el matrimonio como la edad efectiva de celebración del matrimonio, especialmente en el caso de las niñas. Estas preocupaciones no siempre están relacionadas con la salud, ya que los niños que contraen matrimonio, especialmente las niñas se ven frecuentemente obligadas a abandonar la enseñanza y quedan al margen de las actividades sociales. Además, en algunos Estados Partes los niños casados se consideran legalmente adultos aunque tengan menos de 18 años, privándoles de todas las medidas especiales de protección a que tienen derecho en virtud de la Convención. El Comité recomienda firmemente que los Estados Partes examinen y, cuando sea necesario, reformen sus leyes y prácticas para aumentar la edad mínima para el matrimonio, con o sin acuerdo de los padres, a los 18 años tanto para las chicas como para los chicos."

8.- Violencia en la escuela y los sistemas de atención social

En la mayoría de los países los niños pasan más tiempo bajo el cuidado de adultos en establecimientos educativos y de atención social que en ningún otro sitio. Estas instituciones, en la mayoría bajo la responsabilidad estatal, desempeñan una importante función en la protección de los niños contra la violencia. Pero, de hecho, "en muchos casos los establecimientos educativos exponen a los niños a la violencia e incluso pueden

enseñarles a usarla" (NNUU 2006: párrafo 49). La violencia perpetrada por profesores u otros trabajadores de la escuela, con o sin la explícita o tácita aprobación de las autoridades que supervisan las escuelas, "puede revestir la forma de castigos corporales, diversos castigos psicológicos crueles y humillantes, violencia sexual o motivada por el género y acoso entre compañeros. Los castigos corporales tales como las palizas y los golpes con vara son práctica habitual en las escuelas de numerosos países" (ibid.: párrafo 50). La Convención sobre los Derechos del Niño exige a los Estados partes que tomen las medidas apropiadas para garantizar que en las escuelas la disciplina se administre de modo acorde con la Convención. La *Iniciativa Global para Acabar con todo Castigo Corporal hacia Niños y Niñas* señala que 102 países han prohibido el castigo corporal en la escuela, pero el cumplimiento de esa norma es desigual.

"En los centros educativos también tiene lugar la violencia sexual y la violencia por motivos de género. En gran parte esta violencia la ejercen los profesores y estudiantes varones contra las muchachas. En muchos Estados y regiones la violencia ataca también cada vez en mayor medida a las personas jóvenes homosexuales, bisexuales y transgenéricas. El hecho de que los gobiernos no promulguen y apliquen leyes que protejan de forma explícita a los estudiantes de la discriminación favorece la violencia sexual y de género" (ibid.: párrafo 52).

Millones de niños, en especial chicos, pasan considerables períodos de su vida bajo el control y la supervisión de autoridades de atención social y en instituciones como orfanatos, hogares para niños, centros de acogida, calabozos, centros de detención de menores y reformatorios. Estos niños están expuestos a la violencia del personal y las autoridades del centro que son responsables de su bienestar. En la mayor parte de los países el castigo corporal en las instituciones no está prohibido de manera explícita.

El hacinamiento y las condiciones miserables, la estigmatización social la discriminación, así como la deficiente capacitación del personal aumentan el riesgo de violencia. Con frecuencia no hay medios efectivos de presentar reclamaciones, ni mecanismos de seguimiento e inspección, ni reglamentación y supervisión apropiadas por parte de los gobiernos. A todos los agresores no se les exigen responsabilidades, con lo que se crea una cultura de impunidad y tolerancia de la violencia contra los niños. Las consecuencias del confinamiento van más allá de la propia experiencia de la violencia que tienen los niños. Algunas de las consecuencias a largo plazo son los retrasos graves en el desarrollo, la discapacidad,

los daños psicológicos graves y el aumento de la tasa de suicidios, así como la reincidencia.

Nada menos que 8 millones de los niños del mundo viven en centros de acogida (ISCA 2003: 15). Un número relativamente pequeño reside en ellos por carecer de padres, pero la mayoría lo hace por otros motivos: por discapacidad, desintegración familiar, violencia en el hogar y por sus condiciones sociales y económicas, incluida la pobreza. "La violencia ejercida por el personal de las instituciones con el objetivo de inculcar 'disciplina' a los niños consiste, entre otros, en golpearlos con las manos, varas y mangueras, golpearles la cabeza contra la pared, inmovilizar a los niños en sacos de tela, amarrarlos a los muebles, encerrarlos en cámaras frigoríficas durante días y dejarles yacer en sus propios excrementos" (NNUU 2006: párrafo 56).

En las instituciones residenciales, los niños y niñas con discapacidades pueden ser objeto de violencia bajo la apariencia de tratamiento médico. "En algunos casos, niños de hasta 9 años son sometidos al tratamiento con electrochoque sin hacer uso de relajantes musculares o anestesia. A veces los electrochoques se utilizan también a modo de 'tratamiento por aversión' para controlar el comportamiento de los niños. También a veces se utilizan las drogas para controlar el comportamiento de los niños y hacerlos más 'obedientes', con lo que se reduce su capacidad de defenderse frente a la violencia" (ibid.: párrafo 57).

La desatención es otra de las características de muchas instituciones residenciales en las que las condiciones son tan deficientes que ponen en peligro la salud y la vida de los niños. "En muchos establecimientos para niños con discapacidades, no hay acceso a programas educativos, de tiempo libre, de reinserción u otro tipo. A menudo los niños con discapacidades son abandonados en sus camas o cunas durante períodos prolongados sin que tengan ningún tipo de contacto humano o estímulo. Esto puede causar graves daños físicos, mentales y psicológicos" (ibid.: párrafo 58).

9.- Criminalización y maltrato estatal

En muchas partes del mundo, los niños se encuentran en peligro directo de ser víctimas de todo tipo de arbitrariedades, de perder su libertad y hasta su vida. Así, en varios países, niñas y niños que viven en la calle, que trabajan o que se reúnen en grupos en las esquinas o en estaciones de trenes son el blanco de acciones de "limpieza social". Significa que son

perseguidos, incluso asesinados, por grupos paramilitares que actúan por iniciativa propia o por orden de empresarios y que están compuestos, en muchos casos, por policías para los que su participación en estos grupos es una especie de "empleo extra". Las fechorías de los así llamados escuadrones de la muerte en Brasil han adquirido fama mundial, pues han acabado con la vida de miles de niños. Pero existen prácticas similares en muchos otros países del mundo (Ver capítulo 17).

Aunque el Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos y la CDN lo prohíben, algunos países aún castigan con la pena de muerte ciertos delitos cometidos por menores de 18 años. Actualmente, al menos en 31 países el castigo corporal está permitido como condena por delitos cometidos por niños lo que en algunos países puede incluir palizas con vara, flagelación, lapidación o amputación (NNUU 2006: párrafo 60). Si bien el artículo 37 de la Convención de los Derechos del Niño obliga a garantizar que sólo se recurrirá al arresto de los niños como último recurso y por el mínimo tiempo necesario, UNICEF (2004b) estima que, en todo el mundo, hay más de un millón de niños y jóvenes menores de 18 años encarcelados. La mayoría están acusados de delitos menores o leves y es la primera vez que los cometen. Muchos de ellos son detenidos por absentismo escolar, vagabundeo o por ser personas sin techo. En algunos países, la mayoría de los niños detenidos no han sido condenados por cometer un delito, sino que se encuentran a la espera de juicio (NNUU 2006: párrafo 61).

Hasta hace muy poco, en varios países latinoamericanos, la legislación permitía acusar y perseguir penalmente a niños y adolescentes por su "conducta asocial", es decir simplemente, porque eran pobres. "Por su propia protección", como se argüía, los jueces podían disponer su internación en hogares o prisiones (véase UNICEF 2005g: 64). Sólo poco a poco, estas disposiciones han ido cambiando lentamente. Con todo, hasta hoy, es muy común que niños y adolescentes que no se adaptan a las normas de conducta predominantes sean criminalizados y tildados de vagabundos y ladrones. Es más, en los últimos años, en muchos países, se han promulgado leyes y disposiciones que, de hecho, prohíben a niños y adolescentes hacer suyo el espacio público. A primera vista, estas normas van contra las así llamadas pandillas, sin embargo, traen consigo la criminalización de un sinnúmero de niños y adolescentes, especialmente de aquellos que viven en barrios pobres y que dependen de la calle para sobrevivir, trabajar y compartir (véase, por ejemplo, Moro 2006). Muchos de ellos que tienen la "suerte" de no ser asesinados, terminan en prisiones o "centros de corrección".

Ahora bien, sobre niñas y niños encarcelados, se sabe muy poco, lo que de por sí es una barbaridad, puesto que son los órganos del Estado que los han llevado a esta situación y que son los encargados de velar por ellos. Especialmente los informes de Brasil dan parte de situaciones altamente preocupantes, pues sostienen que en las prisiones los niños son torturados y hasta asesinados (Committee on the Rights of the Child 2004: 8). A menudo, los guardias toleran actos de violencia física y sexual de parte de prisioneros adultos contra niñas y niños. O son ellos mismos, oficiales de la cárcel o de la policía que abusan de ellos. "A los niños a veces les propinan palizas, azotes con varas, los inmovilizan de forma dolorosa y los someten a tratos humillantes, como por ejemplo desnudarlos y azotarlos con varas delante de otros detenidos. En los centros de detención sufren especial peligro de sufrir maltrato físico y sexual, principalmente cuando los supervisores son varones" (NNUU 2006: párrafo 62). De hecho, los sistemas penitenciarios están impregnados de violencia y arbitrariedad en muchos países. "El sistema penitenciario es excesivamente violento, con casos de detención indefinida y largos períodos de aislamiento o de convivencia con prisioneros adultos en condiciones de hacinamiento y falta de higiene" (UNICEF 2005g: 41).

Según datos de un grupo de expertos internacional que se ha conformado en abril del 2005 para consultaciones para un estudio de las Naciones Unidas sobre el tema "violencia contra niños" (UN 2005: 4), los factores que promueven la violencia contra niños en carcelados son los siguientes:

- La impunidad y falta de rendición de cuentas de los agentes encargados de hacer cumplir la ley, las instituciones y el personal que comete actos de violencia contra la infancia.
- La uso excesivo de la detención, especialmente la detención antes del juicio, incluso de jóvenes que no son no culpables.
- La falta de alternativas al sistema oficial de justicia basadas en la comunidad, y de alternativas a la detención, como, por ejemplo, sistemas de atención y protección.
- La falta de sistemas de justicia juvenil apropiados, incluidos establecimientos adecuados y la separación de los adultos.
- La falta de controles externos sobre las instituciones, incluidos procedimientos eficaces e independientes de presentación de quejas e investigación, supervisión independiente y acceso de las organizaciones no gubernamentales.

- La "aceptación" de la violencia por parte de la sociedad, lo que lleva a la tolerancia de la violencia a todos los niveles: familiar, escolar y comunitario.
- La falta de capacitación y sensibilidad del personal encargado del cumplimiento de la ley y de la justicia juvenil.
- La existencia de políticas que favorecen la dureza policial, la cobertura negativa por parte de los medios de comunicación y la difusión de imágenes discriminatorias de los niños de la calle y otros niños y niñas con desventajas económicas y sociales.

En muchos casos, la detención "se adopta rápidamente como una respuesta inmediata a las conductas antisociales o perturbadoras de los niños y los adolescentes, como si apartarlos de la vista y de la mente fuese una meta en sí misma, en lugar de una consecuencia no deseada" (UNICEF 2005g: 42). De modo que, incluso la acción del Estado mismo viola el derecho de los niños a ser protegidos de actos de violencia (art. 19 CDN) y la prohibición de encarcelamientos ilegales y arbitrarios (art. 37 CDN), más aún sabiendo que éstas suelen estar acompañados de tratos crueles, inhumanos y humillantes.

10.- Conclusiones desde el punto de vista de los Derechos del Niño

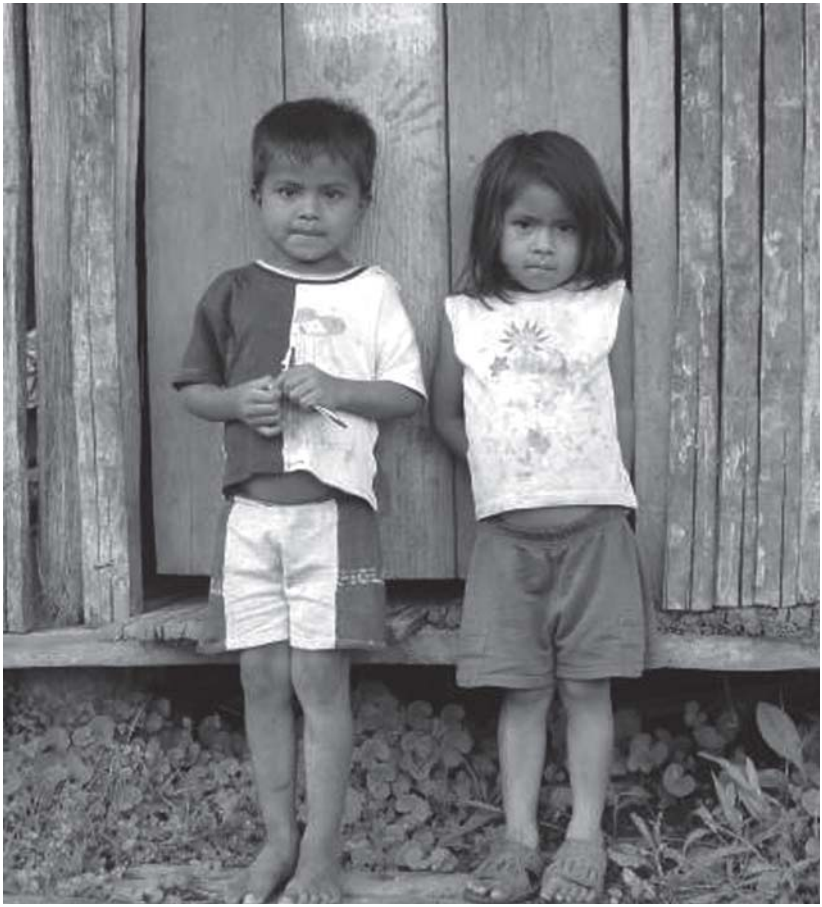
Pese a todas las garantías de vida, de salud y de protección de discriminaciones y persecuciones que la CDN concede a los niños, éstos se ven expuestos a las más diversas formas de violencia en todo el mundo. Al respecto, en su Observación General no. 4 (2003), párrafo 23, el Comité de los Derechos del Niño señala:

> "La violencia es el resultado de una compleja interacción de factores individuales, familiares, comunitarios y societarios. Están especialmente expuestos tanto a la violencia institucional como interpersonal los adolescentes vulnerables, como son los que carecen de hogar o viven en establecimientos públicos, pertenecen a pandillas o han sido reclutados como niños soldados. En virtud del artículo 19 de la Convención, los Estados Partes deben adoptar todas las medidas adecuadas para impedir y eliminar: a) la violencia institucional contra los adolescentes incluida la ejercida a través de medidas legislativas y administrativas en relación con establecimientos públicos y privados para adolescentes (escuelas, establecimientos para adolescentes discapacitados, reformatorios, etc.) y la formación y supervisión de personal encargado de niños ingresados en establecimientos especializados o que están en contacto con niños en razón de su trabajo, con inclusión de la policía; y b) la violencia

> interpersonal entre adolescentes, incluido el apoyo a una educación adecuada de los padres y a las oportunidades de desarrollo social y docente en la infancia, la promoción de normas y valores culturales no violentos (como se prevé en el artículo 29 de la Convención), la estricta fiscalización de las armas de fuego y la limitación del acceso al alcohol y las drogas."

Si la restricción del acceso a alcohol y drogas es el medio adecuado para hacer frente a la "violencia interpersonal" – lo dejamos al criterio del lector. Lo que sí es un hecho es que los Estados no cumplen de manera satisfactoria con el compromiso de prevenir y eliminar la violencia institucional y de otra índole contra los niños que han asumido con la ratificación de la CDN. De hecho, la violencia contra niños y adolescentes tiene muchos motivos, pero en la mayoría de los casos, la causa fundamental está en las estructuras de un mundo injusto que no sabe distribuir de manera equitativa el poder y la riqueza, lo que una y otra vez genera guerras, otros conflictos sociales y culturas de violencia. Son muchas las personas que se ven obligadas a vivir en condiciones infrahumanas que constituyen un peligro muy especialmente para la vida y la salud de sus hijos. La falta de poder y de medios de influencia de los niños hace que sus posibilidades de defenderse contra estas condiciones y amenazas son muy limitadas. Es por eso que más allá del reconocimiento de sus derechos, lo que necesitan es mayor apoyo por parte de comunidades locales, Gobiernos nacionales e instituciones internacionales.

En el informe de las NNUU sobre la violencia contra los niños (NNUU 2006: párrafo 103) se recomenda, "que los Estados logren activamente la participación de los niños y respeten sus opiniones en todos los aspectos de la prevención, la respuesta y la vigilancia de la violencia contra ellos, teniendo en cuenta el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño. Se debe prestar apoyo y alentar a las organizaciones de niños e iniciativas dirigidas por ellos para abordar la violencia guiadas por el interés primordial del niño."



Capítulo 8

Enfrentando la explotación sexual

Gerardo Sauri Suárez

1.- Introducción

A pesar de los avances en diversos campos a nivel nacional e internacional en materia de combate a la explotación sexual comercial de niñas, niños y adolescentes (ESCNNA) nos encontramos ante una situación en la que es reciente la construcción de medidas para hacerle frente de manera eficaz, pero que es lenta y queda muy por detrás de esta problemática y de la dinámica de las redes de delincuencia organizada que explotan en esta forma ala infancia en una gran cantidad de países del mundo.

La construcción de la ESCNNA como tema central en las agendas políticas internacionales y nacionales es resultado de un complejo proceso histórico y que no termina de consolidarse completamente.

Gomez Tagle[1] (2003: 105), por ejemplo ubica en unos 350 los instrumentos internacionales relacionados con los derechos de la infancia y la protección psicosexual de las personas. No obstante existe una coincidencia entre este y otros autores respecto de que en 1996 es cuando este tema cobra visibilidad en la agenda internacional.

Este capítulo busca valorar algunos momentos históricos que han ayudado a incrementar la atención de la ESCNNA y el lugar en el que se encuentra dentro de la coyuntura actual, para reflexionar sobre los aspectos más difusos de la situación desde la perspectiva de los derechos de la infancia. Las reflexiones tomarán como base nuestra experiencia mexicana, pero trataremos de ampliarla desde una visión más global.

2.- 1990: creación del Relator Especial sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía

La aprobación en 1989 de la Convención sobre los Derechos del Niño de la NN.UU. y su posterior entrada en vigor en 1990 permitieron una especial sensibilidad sobre la problemática que era abordada en su artículo 34 de este Tratado Internacional (la explotación sexual, la prostitución infantil y la pornografía) y el artículo 35 (el secuestro, trata y venta de niñas y niños).

La inclusión de estos problemas fue un paso inicial para avanzar en la creación del *Protocolo Facultativo Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía* que entró en vigor en 2002 ya que había la constancia de que las disposiciones establecidas en la propia Convención resultaban insuficientes para un fenómeno que comenzaba a mostrar un avance acelerado a escala mundial: lo que más adelante sería denominado Explotación Sexual Comercial de Niñas, Niños y Adolescentes.

Sin duda uno de los mecanismos que ha tenido una contribución especial para visibilizar la situación de explotación ha sido el trabajo del *Relator Especial sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía* que fue creado también en 1990 inicialmente por un periodo de un año por lo que fue la Comisión de Derechos Humanos de la NN.UU. para investigar en esta materia[1]. Este Relator tiene funciones parecidas a la de los más de 20 expertos temáticos mandatados por la Comisión de Derechos Humanos de la ONU[2] de las cuales consideramos dos fundamentales:

---

1 A partir de entonces el mandato del relator ha sido renovado por distintos periodos, el más reciente es el de Miguel Petit en 2004 por la resolución 2004/48.

2 De acuerdo al Folleto Informativo no. 17 de la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos de la Oficina de las Naciones Unidas en Ginebra (2002), hasta ese momento las siguientes relatorías habían sido creadas: desapariciones forzadas (1980), ejecuciones extrajudiciales, sumarias o arbitrarias (1982), la tortura (1985), la intolerancia religiosa (1986), los mercenarios (1987), la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (1990), la detención arbitraria (1991), los desplazados internos (1992), las formas contemporáneas de racismo y xenofobia (1993), la libertad de opinión y de expresión (1993), la participación de niños en los conflictos armados (1993), la independencia de los magistrados y abogados (1994), la violencia contra la mujer (1994), los desechos tóxicos (1995), la extrema pobreza (1998), el derecho al desarrollo (1998), el derecho a la educación (1998), los derechos de los migrantes (1999), el derecho a una vivienda adecuada (2000), el derecho a la alimentación (2000), los defensores de los derechos humanos (2000) y las políticas de ajuste estructural y la deuda externa (refundidos en 2000).

- Hacer llamados urgentes ante violaciones a derechos humanos.

- Visitas a los países mediante misiones oficiales aceptadas por los respectivos gobiernos. En estas visitas el relator puede entrevistarse con diversos organismos públicos y no gubernamentales, con víctimas de violaciones, testigos, etc. Como resultado de estas visitas, el Relator elabora un informe sobre la situación del país en esta materia, mismo que es de carácter público. La propia visita del Relator es un hecho que suele ser de utilidad para presionar a un gobierno en particular, para tomar medidas respecto de los problemas que pretende documentar el relator, sobre todo cuando esta visita cobra interés en los medios de comunicación. El informe posterior del Relator también es un instrumento de gran utilidad para presionar a los gobiernos. Aunque ello no impide que sea frecuente que durante las visitas los gobiernos traten de impedir el acceso a información relevante, o que las acciones que se emprendan desde los gobiernos desacrediten el informe del Relator o bien, que aparenten una preocupación que no se consolida en políticas públicas sostenidas. En el caso de Petit, el Relator vigente, había visitado para mediados de 2007 Sudáfrica, Francia, Brasil, Paraguay, Albania, Grecia, Ucrania y México. La independencia que el Relator puede alcanzar frente a los gobiernos permite en muchos casos documentar situaciones y hacerlas del conocimiento de la Comunidad Internacional que de otra manera podrían quedar invisibles.

Si bien no conocemos de la existencia de una evaluación global sobre el impacto del papel de esta Relatoría en las políticas públicas de cada país, sin embargo ejemplos como el de México muestran que pueden ser de gran utilidad para movilizar a los gobiernos para atender la situación que es puesta en cuestión a través de dichos informes.

Así lo muestra, por ejemplo, el caso de la visita de la entonces Relatora Ofelia Calcetas, cuya visita del 10 a 21 de noviembre de 1997 y su posterior informe en 1998[3], que atrajo enorme atención de parte de los medios de comunicación, obligó a las autoridades federales a apurar la adopción de la agenda de Estocolmo de 1996 (de la que se habla a

3 Naciones Unidas, Consejo Económico y Social (1998). Informe de la Relatora Especial sobre la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, Sra. Ofelia Calcetas-Santos. Adición Informe de la Relatora Especial sobre su misión a México en relación con la cuestión de la explotación sexual comercial de los niños (10 a 21 de noviembre de 1997). E/CN.4/1998/101/Add.2 23 de febrero de 1998. Documento descargado de la Red mundial de información Internet: http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/calc.htm

continuación). Puede decirse que con el Informe de Calcetas se coloca en la problemática de la ESCNN en la agenda política nacional y, particularmente, en la agenda gubernamental mexicana.

Otros Relatores y expertos de las Naciones Unidas han tenido también contribuciones específicas para elevar la problemática relacionada con la ESCNN en diversos países y para reforzar la agenda pendiente en esta materia por parte de los gobiernos; el caso de México es también un ejemplo de ello con informes recientes como el del informe presentado en Octubre de 2002 por la Relatora Especial, Gabriela Rodríguez Pizarro, sobre Trabajadores Migrantes sobre su visita a México y la frontera con Estados Unidos que documenta la existencia de redes de explotación sexual infantil en esta región[4], o más recientemente (2006) el Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias que también documenta la situación de mujeres y niñas quienes *son vulnerables a la extorsión, la explotación, la violencia sexual e incluso el asesinato a manos de poderosas bandas criminales organizadas y de los funcionarios corruptos con los que al parecer se alían esas bandas[5].*

3.- Estocolmo 1996: emerger desde las sombras

El Primer Congreso Mundial de 1996 contra la ESCNNA, celebrado en Estocolmo, fue promovido principalmente por ECPAT una organización que, nacida para terminar con la prostitución infantil a través del turismo en Asia (principalmente en Tailandia, de ahí sus siglas en inglés «End Child Prostitution in Asian Tourism»), se constituiría, mediante el impulso del Congreso, en un Movimiento Mundial que para 2002 abarcaba a 72 grupos en 62 países diferentes, lo que mostró el enorme vacío que existía respecto de estructuras gubernamentales y no gubernamentales frente a esta problemática.

El Congreso de Suecia fue el parteaguas en torno al problema de la ESCNNA sobre todo porque mostró la grave situación prevaleciente al

---

4 Naciones Unidas, Consejo Económico y Social (1998). Informe presentado por la Relatora Especial, Sra. Gabriela Rodríguez Pizarro, de conformidad con la resolución 2002/62 de la Comisión de Derechos Humanos Adición. MISIÓN A LA FRONTERA ENTRE MÉXICO Y LOS ESTADOS UNIDOS. E/CN.4/2003/85/Add.3. 30 de octubre de 2002P. 12 Documento descargado de la Red mundial de información Internet: http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/migmex-eu.pdf

5 Naciones Unidas, Consejo Económico y Social (2006). Informe de la Relatora Especial sobre la violencia contra la mujer, sus causas y consecuencias, Yakin Ertürk. Misión a México. E/CN.4/2006/61/Add.4 13 de enero de 2006. P12. Documento descargado de la Red mundial de información Internet: http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/mujer.pdf

respecto a nivel mundial, pero también porque permitió entre otras cosas, los siguientes avances.

1. Una mejor conceptualización de un problema que hasta entonces se mantenía fragmentado en materia de conocimientos. En este sentido significó un salto hacia delante en la línea de lo establecido hasta el momento por el artículo 34 de la Convención las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Los conceptos vertidos en Estocolmo en el 96, fueron un insumo fundamental para el proceso de construcción del *Protocolo Facultativo Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía,* vigente desde 2002. Estocolmo contribuyó también a construir un lenguaje común para referirse a un fenómeno de escala global sobre el cual se han continuado los debates teóricos y empíricos. Estocolmo dejó claro la necesidad de diferenciaciones fundamentales que, sin embargo aún encontramos en iniciativas de ley: abuso sexual vs. explotación sexual comercial.

2. La construcción de una mejor articulación internacional para observar y actuar frente a la compleja problemática y la integración de diversas iniciativas ciudadanas existentes hasta el momento en ámbitos nacionales y hasta muy locales en torno a una interlocución internacional. Uno de los aspectos a valorar es que se trató de una iniciativa con un origen predominantemente ciudadano, que alcanzó la atención de los gobiernos y que enfatizó la importancia de la participación de niñas, niños y adolescentes. Las propias agendas de organismos multilaterales se vieron influidas de manera determinante por el Congreso de 1996.

3. Una agenda global. La declaración y plan de acción de Estocolmo aportaron temas estructurales en la agenda internacional sobre los cuales se desarrollaron diversos planes desde diversos sectores, así como posteriores acciones de monitoreo y evaluación. Gran parte de los temas señalados en la agenda de Estocolmo siguen siendo de gran vigencia y, por ende, agenda pendiente de atender por parte de los gobiernos.

4. Una estructura mundial (el movimiento ECPAT) que ha facilitado el monitoreo ciudadano en la aplicación de los planes de acción en cada país, generando informes anuales y evaluaciones globales periódicas.

5. El protagonismo de ONGs como interlocutores reconocidos por los gobiernos del mundo. El Congreso fortaleció el papel de las ONGs para convocar y establecer acuerdos con los diversos gobiernos del mundo. Más allá de lo que pudo lograrse posteriormente en este sentido dentro de cada país. Estocolmo significó la construcción de un escenario internacional de observación de las políticas públicas en materia de ESCNN desde la sociedad civil.

No obstante estos avances, las evaluaciones posteriores mostrarían que si bien los gobiernos mostraron gran preocupación al respecto, actuaron de manera muy lenta y, en muchas ocasiones, negligente a la hora de instrumentar los compromisos de Estocolmo en sus políticas públicas nacionales y, sobre todo en hacerlo sobre la base de la Convención de los Derechos del Niño.

4.- El Convenio 182 de la OIT sobre las peores formas de trabajo infantil: 1999: ¿Crimen o trabajo?

Este Convenio no. 182 de la Organización Internacional del Trabajo en 1999 (que para mediados de 2007 había sido ratificado por 162 países) significó el arribo de esta instancia internacional al campo de acciones de la ESCNN, sobre todo porque se dirige a sancionar lo que denomina como «peores formas de trabajo infantil», lo cual incluye:

> *a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;*
>
> *b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;*
>
> *c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes, y*
>
> *d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.*[6]

El Convenio se inscribe en los esfuerzos de la OIT por erradicar el trabajo infantil, comenzado por estas «peores formas». Sin embargo diversas organizaciones y estudiosos del problema desde diversas partes del mun-

6 OIT. Convenio 182 sobre las peores formas de trabajo infantil, 1999. Artículo 3°.

do han cuestionado, no sólo el intento de erradicación del trabajo infantil (y no sólo el trabajo explotado), sino en particular el hecho de que este instrumento internacional denomine como «trabajo» lo que debería ser considerado simple y llanamente como un «crimen», es decir como delitos que se cometen, principalmente contra la libertad y el desarrollo de niños, niñas y adolescentes (y no contra la moralidad, como señala el texto). En particular los movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores de América Latina han cuestionado esta confusión al considerar que les coloca en riesgo de discriminación y no se orienta a combatir estas modalidades como delitos que son.[7]

Más allá de este debate que consideramos oportuno, no hay evidencias de que este Convenio haya tenido todavía un impacto significativo en el combate de la ESCNN y en todo caso parece que este no ha sido homogéneo en cada país o región.

Así mientras en algunos lugares se exacerbaron los debates y acciones en torno a la erradicación de toda forma de trabajo infantil, en otros países este Convenio permitió profundizar en acciones específicas hacia la ESCNN. Uno de los casos fue México, en donde a través el programa IPEC se constituyó, durante 2002 a 2006, en prácticamente la única fuente de recursos y acciones para movilizar a los gobiernos a nivel federal y estatal frente a este problema, en diversas acciones:

- Análisis de marcos jurídicos para tipificar adecuadamente a nivel federal y estatal los delitos relacionados con la ESCNN, así como promoción de acciones de incidencia. En 2007 el Estado de Michoacán (al Centro del país) se convirtió en un la primer entidad del país en contar con un marco jurídico para sancionar la ESCNN con un modelo similar al desarrollado por el IPEC y el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE). Durante este periodo también se produjeron análisis del marco jurídico vigente en otras entidades del país.

- Diseño de modelos de intervención social para la prevención, detección, protección y restitución de derechos de niñas, niños y adolescentes en explotación sexual comercial. Esto supuso la realización de convenios con gobiernos de 5 entidades de la república para la puesta en marcha de programas locales con este abordaje. No en todas las entidades se lograron avances sustanciales, siendo Colima y Tijuana

7 Para profundizar este debate ver, entre otros textos: Liebel (2006); Saravia (s.f.). También visitar sitios de la red mundial de información como: http://www.manthocperu.org/index.html; http://www.rel-uita.org/internacional/realidad-trabajo-infantil.htm. Concultar así mismo los capítulos 16 y 22 de esta obra.

en donde se registraron los mayores logros, sobre todo porque se establecieron novedosos programas en este terreno.

- Capacitación a actores sociales y operadores de programas relacionados con la ESCNN. La experiencia permitió capacitar a funcionarios públicos de gobiernos en los tres niveles, académicos, miembros de ONGs, sindicalistas, jueces y periodistas entre otros, constituyendo grupos más sensibles a la problemática de la ESCNN.

A pesar, como se señaló, de que este fue el único programa que en México destinó recursos y acciones para la atención de esta problemática, el IPEC salió del país a principios de 2007 debido a que la nueva administración federal no refrendó el memorándum de entendimiento con la OIT en esta materia, a pesar de las presiones de diversas organizaciones no gubernamentales, pero sin instrumentar en su lugar una política pública para atender la problemática.

De hecho, un estudio de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (la capital mexicana) en agosto de 2007 mostró que en ninguna instancia del gobierno local se registró programa alguno dirigido en específico al combate de la ESCNN y que las acciones reportadas en algunos casos atendían de manera tangencial la problemática y se ubicaban principalmente en la capacitación[8].

5.- II Congreso Mundial sobre ESCNNA, Yokohama, 2001

Este Congreso ocurrido en diciembre de 2001 en la Ciudad de Yokohama, Japón, sirvió como escenario para la evaluación de los primeros cinco años de los compromisos adquiridos por los diversos gobiernos del mundo en materia de combate a la ESCNN. Previo al mismo, se produjo un cúmulo de información importante a partir de consultas regionales realizadas en Bangkok, Tailandia; Rabat, Marruecos; Dhaka, Bangladesh; Montevideo, Uruguay; Budapest, Hungría y Filadelfia, Estados Unidos. También se realizaron diversos seminarios en numerosos países del mundo.

En su informe *Cinco años después de Estocolmo*[9]*,* elaborado como insumo básico para el Congreso de Yokohama, ECPAT reconocería que la agenda

8 CDHDF. Informe Especial Sobre Explotación Sexual Comercial Infantil en el Distrito Federal 2006.

9 ECPAT Internacional (2001). Cinco años después de Estocolmo. Quinto informe sobre la Implementación de la Agenda para la Acción adoptada en el Congreso Mundial contra la Explotación Sexual Comercial de la Niñez realizado en Estocolmo, Suecia, agosto de 1996, p. 174.

derivada de este Congreso sirvió como una guía para el diseño de planes, políticas y programas contra la Explotación Sexual Comercial de la Niñez; de hecho para 2004 un total de 159 países se habían comprometido con dicha agenda. Pero, por otro lado ECPAT también advertiría en dicho informe que el impacto fue variado dependiendo de la región, señalando con preocupación que «muchos planes de acción son únicamente documentos en el escritorio de un burócrata gubernamental. Se hace difícil nombrar un gobierno que haya destinado recursos financieros a un plan de acción, o que haya implementado debidamente su plan».[10]

El Congreso de Yokohama mostró que, además de las ONGs, de los gobiernos y de niñas y niños - que fueron protagonistas centrales en Estocolmo-, otros actores se habían ido incorporando a la preocupación por la ESCNN, de entre ellos determinados sectores de la Iniciativa Privada, como fue el caso de ciertas cadenas hoteleras y de promoción turística que se habían sentido cuestionados por su complicidad (muchas veces vía el silencio o la tolerancia y otras mediante la promoción directa) frente a la dinámica del turismo sexual infantil.

Las ONGs de América Latina que participaron en este Congreso junto con UNICEF Regional, señalarían por su parte que los principales avances logrados en este periodo de cinco años en la región se registraron principalmente en torno a *la participación activa de los jóvenes como actores en el análisis y propuestas de solución; un nuevo enfoque de la explotación sexual comercial centrado en la demanda con el establecimiento de sanciones penales al usuario y un enfoque de atención integral desde el concepto de la violencia sexual* [11], pero también que *no obstante que se ha avanzado en la visibilidad de esta problemática, persiste aun una tolerancia y permisibilidad, que impiden su abordaje con la seriedad y firmeza necesaria*[12]

6.- La Trata de personas en la agenda de seguridad y combate al terrorismo: el mundo después del 11/Sep 2001

Los atentados ocurridos el 11 de septiembre de 2001 en los Estados Unidos tuvieron un fuerte impacto en la agenda global y sobre todo un

10 Ibídem, p..175.

11 DNI, EDIAC, ECPAT-MÉXICO; CASA ALIANZA INTERNACIONAL; ECPAT GUATEMALA y UNICEF-REGIONAL (2001) América Latina se manifiesta ante la gravedad de la explotación sexual comercial de la niñez. Documento descargado de la Red mundial de información Internet, en: http://www.derechosinfancia.org.mx/ediac/bol1_ano4.htm

12 Ibídem.

efecto negativo para los derechos humanos, en la medida de que se fortalecieron las medidas unilaterales y se debilitó el funcionamiento y credibilidad del sistema de las Naciones Unidas.

A pesar de la resistencia de gobiernos de diversos países y de numerosas organizaciones no gubernamentales y movimientos sociales alrededor del mundo, las diversas agendas sociales y de derechos humanos, recibieron fuertes presiones de parte del gobierno de los Estados Unidos y de muchos otros gobiernos aliados para reorganizarlas desde la lógica de la seguridad y del combate al terrorismo, prioridad para dicho gobierno, y que significó un retroceso para el reconocimiento de los derechos humanos (en particular civiles y políticos), dando lugar al fortalecimiento de políticas de criminalización y discriminación de las personas.

En la lógica de las políticas de seguridad nacional, el gobierno de los Estados Unidos integró el tema de seguridad de las fronteras mismo que derivó en el tema de control de los flujos migratorios (como supuesta forma de prevenir el ingreso de terroristas a su territorio).

En medio de un debate complejo, estas políticas han provocado medidas como la militarización y tecnificación de la frontera su de los Estados Unidos para el control de la migración y la construcción de una barda para hacer más difícil el cruce desde el lado mexicano. La Trata de personas se colocó como uno de los temas que, desde la agenda de la Unión Americana, provocó interés por parte de las propias agencias de la Naciones Unidas y hasta de organizaciones de derechos humanos, quienes vieron en ello la oportunidad de avanzar en el cumplimiento de los tratado internacionales en esa materia.

En la lógica de los instrumentos de Trata de personas, la ESCNN se fortaleció como parte de la agenda anti-Trata. Así, por ejemplo, en los Estados Unidos apareció en marzo de 2003 el *Immigration and Customs Enforcement* (ICE, por sus siglas en inglés), como un programa dentro del *Department of Homeland Security* (DHS, por sus siglas en inglés), para fortalecer las medidas relacionadas con las leyes de migración). Este programa ha puesto especial atención a los casos de ESCNN en donde se vinculan intereses de los Estados Unidos a través de oficinas dentro de sus Embajadas en países como México.

Por su parte la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID, por sus siglas en inglés) ha utilizado parte de los casi 300 millones de dólares de su presupuesto anual para América Latina, en acciones relacionadas con la investigación sobre la Trata de personas y a programas

de atención de víctimas. En el caso de México esto último se ha influido en la construcción de refugios para las víctimas de formas de Trata, como es el caso de niñas y adolescentes prostituidas.

En un país como México, con la determinante influencia geopolítica que ejercen los Estados Unidos en la agenda nacional, se ha incrementado el debate que incorpora el tema de la ESCNN dentro de la agenda de Trata de personas. Esto ha provocado la existencia de iniciativas de ley en forma paralela dentro de congresos locales y federales; por un lado las relacionadas con el combate a la Trata de personas –cuyo origen se relaciona con la coyuntura que analizamos aquí- y las relacionadas con la ESCNN derivadas tanto de la agenda de Estocolmo, como de los esfuerzos del IPEC.

Lo anterior provoca diversos debates. Por un lado para algunos las leyes debieran sancionar la Trata de personas –lo que incluiría a la ESCNN como uno de sus componentes; mientras que para otros legislar sólo en esa materia podría llevar a un tratamiento poco profundo de la ESCNN. Hay quienes, por otro lado, consideran que ambas cosas son necesarias. En todo caso, en México se está avanzando mayormente en las reformas legales relacionadas con la ESCNN en lo específico y queda aún pendiente avanzar en las leyes anti-trata de personas a nivel tanto estatal como federal.

Paralelamente, esta situación también provoca polarización en la medida de que mientras diversos grupos ven en la tema de la Trata de personas, la parte positiva de la agenda de seguridad y, por ende, un tema de oportunidad; para otros, la inclusión de la Trata de personas como parte de la agenda de seguridad legitima una posición restrictiva de los derechos humanos, misma que afecta de manera grave a poblaciones específicas, como es el caso de los migrantes cuyos flujos se han ido complicando por las medidas de endurecimiento para la migración, no solo para el caso de los Estados Unidos, sino de los países del centro de Europa.

7.- Protocolo Facultativo relativo a la venta, prostitución y utilización de niños en la pornografía: 2002

Para quienes participaron en la elaboración de la Convención sobre los Derechos del Niño era claro que la infancia en el mundo podría enfrentar nuevas situaciones no contempladas quizás de manera suficiente en este instrumento, por ello el artículo 50 de la misma establece la

posibilidad de hacerle enmiendas. Es así que el Protocolo Facultativo relativo a la venta, prostitución y utilización de niños en la pornografía constituye uno de los dos *adendums* de este Tratado internacional (el otro es un protocolo similar relativo a niños en conflictos armados), y que entró en vigor en enero de 2002 al ser ratificado, como se establece en el citado artículo, por al menos dos tercios de los Estados parte de la Convención.

Tratándose de problemas de la gravedad como los contemplados en el Protocolo, llama la atención que para julio de 2007, este había sido ratificado por 121 países, lo que significa que lo habían hecho 70 países menos que los que han ratificado la Convención y dentro de los que destacan, entre otros, Alemania, Grecia, Haití, Hungría, Indonesia, Israel, Kenia, Liberia, Nueva Zelanda, Paquistán, Sudán o Reino Unido; mientras que los Estados Unidos de América, uno de los dos países que no han ratificado la Convención, ratificó este Protocolo en diciembre de 2002.

A diferencia de lo que ocurre con acuerdos como los establecidos en Estocolmo e igual a como ocurre con la Convención, el Protocolo es jurídicamente vinculante para los países que lo ratifican; por lo que se ven obligados a presentar informes sobre los avances en su aplicación, además de adecuar sus políticas públicas y marcos jurídicos a los lineamientos contemplados en el mismo.

El Protocolo reviste gran importancia en la medida que establece diversos ordenamientos relacionados con diversas formas de ESCNN; de entre ellos quizás vale la pena destacar que brinda medidas de protección especial a las víctimas, que obligan a los Estados parte a realizar modificaciones legales para evitar, por ejemplo, que niñas, niños y adolescentes sean victimizados nuevamente en los procesos jurídicos. En este sentido el protocolo destaca obligaciones como[13]:

a) Reconocer la vulnerabilidad de los niños víctimas y adaptar los procedimientos de forma que se reconozcan sus necesidades especiales, incluidas las necesidades especiales para declarar como testigos;

b) Informar a los niños víctimas de sus derechos, su papel, el alcance, las fechas y la marcha de las actuaciones y la resolución de la causa;

13 Artículo 8 del Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía. Asamblea General de las Naciones Unidas - Resolución A/RES/54/263 del 25 de mayo de 2000.

c) Autorizar la presentación y consideración de las opiniones, necesidades y preocupaciones de los niños víctimas en las actuaciones en que se vean afectados sus intereses personales, de una manera compatible con las normas procesales de la legislación nacional;

d) Prestar la debida asistencia durante todo el proceso a los niños víctimas;

e) Proteger debidamente la intimidad e identidad de los niños víctimas y adoptar medidas de conformidad con la legislación nacional para evitar la divulgación de información que pueda conducir a la identificación de esas víctimas;

f) Velar por la seguridad de los niños víctimas, así como por la de sus familias y los testigos a su favor, frente a intimidaciones y represalias;

g) Evitar las demoras innecesarias en la resolución de las causas y en la ejecución de las resoluciones o decretos por los que se conceda reparación a los niños víctimas.

Aún no existen suficientes evaluaciones sobre la forma en que se avanza en la aplicación de este Protocolo en los diversos países de la comunidad internacional. México, por ejemplo, es un país que no ha cumplido aún con la obligación de presentar el primer informe sobre los avances en su cumplimiento con una retraso ya de tres años (todos los países debieron haber presentado su primer informe en 2004).

Países como Colombia muestran la importancia de que las Organizaciones No Gubernamentales también realicen informes que permitan brindar al Comité de los Derechos del Niño (que también es el órgano encargado de dar seguimiento a los informes de los Estados parte respecto de este Protocolo) información alternativa a los reportes gubernamentales, para lograr recomendaciones que sirvan como guía para las políticas públicas en materia de ESCNN.

Por el carácter vinculante de este Protocolo, es necesario que los informes y análisis respecto del avance respecto de otros instrumentos y acuerdos internacionales se fundamenten en el mismo a fin de evitar la fragmentación que suele servir como escusa para que los Estados eviten estrategias articuladas para combatir la ESCNN.

8.- Estudio de las Naciones Unidas sobre Violencia contra los niños: 2006

El Estudio es el proceso más reciente desde el seno de las Naciones Unidas para insistir en los alarmantes niveles de violencia en contra de la infancia y que, por lo mismo incorpora la problemática de la ESCNN como una de las formas más graves de violencia hacia esta población.

El Estudio tiene sus orígenes en 2001 cuando la Asamblea General de las Naciones Unidas solicitó al entonces Secretario General, Kofi Annan, la realización del mismo como resultado del día de debate general del Comité de los Derechos del Niño sobre este tema, en ese mismo año.

En 2003 el Secretario General nombró a un Experto independiente, Sergio Pinheiro, para su elaboración, misma que implicó diversas consultas y procesos regionales que permitieron que el mes de octubre de 2006 se presentara el informe relativo al mismo.

El informe muestra la carencia de sistemas de protección, de recopilación de información, de marcos jurídicos vigentes, de percepciones que fomentan prácticas de violencia en contra de la infancia y de inversión adecuada para erradicarla. Adicionalmente se documentan problemas como la falta de coordinación de las políticas públicas en los distintos niveles de gobierno y hasta de las propias instancias de las Naciones Unidas.

El estudio incluye recomendaciones y un llamado urgente a los gobiernos a tomar mediadas para reducir la violencia y sus efectos en contra de la infancia. Una recomendación en particular se orienta a que las Naciones Unidas aprueben la creación de un Representante Especial del Secretario General, para dar seguimiento a las recomendaciones del Estudio y cuyas funciones implique la capacidad de coordinar esfuerzos del propio sistema de la ONU y de diversas instancias internacionales y nacionales para actuar con mayor eficacia y contundencia; aspecto imprescindible dado que esta en juego la vida y desarrollo de millones de niñas y niños en el mundo.

9.- Congreso Mundial contra el ESCNN 2008

ECPAT Internacional se encuentra en pleno proceso para realizar el III Congreso Mundial como una oportunidad para evaluar los avances y situación de la ESCNN luego de más de 10 años del Congreso de Estocolmo.

Esta será una nueva oportunidad de fortalecer los mecanismos internacionales para presionar a los gobiernos del mundo a avanzar con mayor decisión en el combate a la ESCNN.

Sin pretender un análisis exhaustivo, desde nuestro punto de vista los aspectos más preocupantes de la problemática de la ESCNN a nivel internacional y de cara al Congreso Mundial tiene que ver con:

- ***Datos difusos***

  Desde el punto de vista de la información estadística, esta sigue siendo muy pobre. En muchos países aún no existen estudios al respecto, en otros casos los estudios son poco sistemáticos o proceden de fuentes poco confiables, por lo que prevalecen los enfoques antropológicos o de carácter sociológico. La información sobre la problemática es más complicada aún cuando se trata de dar cuenta de la situación a nivel estatal, provincial o municipal, debido incluso a lo riesgoso que resulta investigar un entorno que es eminentemente delictivo.

  En general pareciera que los diversos gobiernos no están invirtiendo los suficientes recursos para generar estadísticas más confiables y es lenta la adecuación jurídica para el registro apropiado de los casos cuando pasan por este sistema. Se avanza con muchas dificultades en la investigación de carácter policiaco y criminológico para determinar con mayor exactitud aspectos como el tamaño de las ganancias; la composición, entramado y operación de los grupos de delincuencia organizada que explotan de esta forma a las infancias; los mercados existentes y potenciales; entre muchas otras cosas.

  Las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño de la ONU de manera sistemática se orientan a que los Estados que ratificaron la Convención sobre los Derechos del Niño generen datos más confiables frente a este problema (así como frente a muchos otros), con estadísticas desagregadas por sexo, grupo étnico, región. Situación similar ocurre dentro de otros Tratados y acuerdos internacionales.

- ***Leyes y políticas públicas difusas***

  A pesar de los avances para tipificar con mayor contundencia los delitos relacionados con la ESCNN, son enormes los pendientes en esta materia, sobre todo en los ámbitos locales, dado que prevalecen

disposiciones jurídicas discriminatorias y que presentan diversos vacíos y contradicciones para enfrentar esta problemática.

En particular se ha avanzado poco en materia de leyes, más allá de lo penal, generen mecanismos de protección jurídica y social, políticas públicas sostenidas para prevenir y reducir las causas de ESCNN, así como para lograr la recuperación de las víctimas desde un enfoque de restitución de sus derechos.

Garantizar una inversión en gasto público de forma adecuada y eficiente para atender todas las dimensiones de esta problemática debe ser un aspecto presente desde la legislación en la materia y en el diseño y ejercicio de las políticas públicas.

- ***Tejido social difuso***

Una de las carencias más importantes para el combate de la ESCNN es la carencia de un tejido social protector de los derechos de la infancia, sobre todo de aquella susceptible de cualquier forma de Trata y explotación. Las experiencias a nivel mundial muestran que las mejores acciones tanto para prevenir, recuperar a las víctimas y restituir sus derechos, son aquellas que se desarrollan desde las comunidades, particularmente aquellas en donde se genera o en donde ocurre de forma más sentida esta problemática.

El fortalecimiento de las capacidades de la comunidad, pero también la creación de organizaciones y programas tanto gubernamentales como no gubernamentales para atender las diversas dimensiones de esta problemática, son tareas sobre las cuales hay todavía mucho que hacer.

Capítulo 9

Los Retos de la Educación

Manfred Liebel

1.- Introducción

Desde el punto de vista de los Derechos del Niño, podemos distinguir tres aspectos a tener en cuenta cuando abordamos la educación: el derecho *a* la educación, derechos *en* la educación y derechos *a través* de la educación (véase Verhellen 1993). El derecho *a* la educación se refiere al grado de acceso a posibilidades de educación y a la calidad de la misma. Los derechos *en* la educación tienen que ver con los contextos institucionales y estructurales en los que se realiza la educación y con la pregunta hasta qué punto los Derechos del Niño se cumplen dentro del marco del proceso educativo. Finalmente, los derechos *a través* de la educación están relacionados con la pregunta de cómo, a través de la educación, los niños llegan a estar en condiciones de ejercer sus derechos y de actuar como ciudadanos competentes. El tema que abarca a todos los aspectos es la pregunta: ¿Qué debemos entender bajo el término educación? Otro elemento fundamental en relación con los derechos de educación es que ninguna niña y ningún niño deben ser discriminados por ningún motivo.

En lo que sigue, primeramente, analizaremos el estado actual de la aplicación del derecho a la educación en el mundo. En segundo lugar, discutiremos diferentes enfoques para la puesta en práctica de los Derechos

1 En la literatura de habla inglesa, a veces, se usa del término *child rights education* (véase Howe & Covell 2005). Sin embargo, consideramos que es demasiado estrecho, puesto que al igual que los Derechos de la Mujer o los de las minorías, tampoco los Derechos del Niño deben ser vistos de manera aislada.

de los Niños en instituciones pedagógicas para terminar refiriéndonos a diferentes abordajes en la educación para los Derechos Humanos con niñas y niños.[1] Para comenzar, veremos de qué manera la CDN se refiere al tema de la educación.

2.- Derechos educacionales

La CDN menciona de manera explícita los tres aspectos de educación que acabamos de señalar.[2] Los artículos que se refieren al derecho *a* la educación son el no. 23 y 28. El artículo 28,1 compromete a los Estados Partes a implantar la enseñanza primaria gratuita y a fomentar la enseñanza secundaria, incluidas la enseñanza general y la profesional, garantizando el acceso a ellas para todas las niñas y todos los niños. Asimismo, tienen la obligación de hacer accesible la enseñanza superior a todos, de acuerdo a la capacidad de cada uno, de asegurar que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y, finalmente, a tomar las medidas necesarias para fomentar la asistencia regular a la escuela y disminuir las tasas de "deserción escolar". Por su parte, en el artículo 23,3, se exige a los Estados Partes asegurar que niñas y niños con impedimentos mentales o físicos tengan acceso a educación y preparación para el empleo "con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible." De igual manera, el artículo 28,3 recomienda a los Estados Partes fomentar la cooperación internacional "en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo."

En lo concerniente a los Derechos de los Niños *en* la educación, la CDN incluye toda una serie de artículos que tocan este tema. En primer lugar, es relevante el postulado general de evitar toda forma de discriminación que encontramos en el artículo 3. Posteriormente, todos los derechos de participación mencionados en los artículos 12, 13, 14 y 15 – es decir la

2 El derecho a la educación fue establecido ya en la Declaración de los Derechos Humanos de 1948. De manera vinculante a nivel de derecho internacional, fue estipulado por primera vez en el Pacto Social de 1966. Asimismo, está incluido en las Convenciones sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1966), también en la Convención de la UNESCO contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) y en la Convención de los Derechos Humanos del Consejo Europeo de 1950.

libertad de información, opinión, pensamiento, conciencia, religión y de reunión del niño – también deben ser tomados en cuenta y garantizados también en instituciones y procesos de educación. Asimismo, se debe considerar el punto de vista de los niños. El artículo 28,2, asegura a los niños el derecho a que "la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención".

En cuanto a los derechos *a través* de la educación, se los menciona en los artículos 29 y 42. El artículo 29,1 determina que la educación del niño debe encaminarse a "a) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores nacionales del país en que vive, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre; con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural." Por su parte, el artículo 42 compromete de manera explícita a los Estados Partes a "dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención (…) tanto a los adultos como a los niños." Poco después de la firma de la CDN, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU exigió el establecimiento de lineamientos para los informes nacionales, recalcando así la importancia de este compromiso que es considerado una condición fundamental para la educación en Derechos del Niño. El Comité reclamó que los Estados deben "describir las medidas que se han tomado o que están previstas para dar a conocer de manera amplia, adecuada y activa los principios y las disposiciones de la Convención tanto a adultos como a niños, tal como lo establece el art. 42 de la Convención" (UN Committee on the Rights of the Child 1991).

El Comité de los Derechos del Niño, en la Observación General No. 1 (2001), ha precisado los propósitos de la educación, tal como los manifiesta el artículo 29. Según el párrafo 2, "la educación a que tiene derecho todo niño es aquella que se concibe para prepararlo para la vida cotidiana, fortalecer su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos y fomentar una cultura en la que prevalezcan unos valores de derechos humanos adecuados. El objetivo es habilitar al niño desarro-

llando sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo. En este contexto la 'educación' es más que una escolarización oficial y engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, dotes y aptitudes y llevar una vida plena y satisfactoria en el seno de la sociedad."

3.- ¿Y el derecho a la educación?

Para hablar del derecho a la educación, es necesario tomar en cuenta varios componentes. Pues no se trata solamente de garantizar el acceso a la educación en general, sino también de ver, si existen instituciones y ofertas de educación y hasta qué punto están disponibles; hay que analizar los estándares de estas ofertas, si son adecuadas para los niños (véase Tomasevski 2003, pág. 51-52).[3] Por ejemplo: tiene que haber ambientes, equipamiento y materiales adecuados, se tiene que contar con personal docente o educadores capacitados, la distancia del lugar de residencia no debe ser demasiado grande, por lo menos la educación básica debe ser gratuita, la salud y la seguridad de los niños así como su dignidad tienen que estar garantizadas, la educación que reciben debe tomar en cuenta las circunstancias de vida y la lengua materna de los niños y tiene que "tener sentido" y ser "útil" para ellos, etc..

Tanto la CDN como también otros documentos de Derechos Humanos definen a la educación no sólo como un derecho sino también como una obligación. La obligación – generalmente se la relaciona con la escuela (escolaridad obligatoria) – es para el Estado que tiene el deber de poner a disposición ofertas educativas, pero también para las niñas y los niños, puesto que se los obliga a asistir a las instituciones educativas correspondientes hasta una determinada edad, o para las personas encargadas de ellos que tienen que garantizar esta asistencia. La paradójica formulación de un derecho como obligación de los sujetos de derecho generalmente no es considerada un problema, puesto que es vista como una condición para la igualdad en términos de acceso a la educación. Sin embargo, como podemos ver en el manejo represivo que se suele tener con los así llamados desertores escolares en mu-

3 En cuanto al derecho a la educación, la Observación General no. 13 del Comité del Pacto Internacional sobre los Derechos Sociales, Económicos y Culturales distingue entre los aspectos de la disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad.

chos países, dicha formulación proviene de formas de Estado predemocráticas, en las que los ciudadanos no tenían derechos o sólo muy pocos, y en las que el Estado mandaba lo que tenían que hacer. Algunos críticos sostienen que, especialmente con vista a la escolaridad obligatoria, el deber de educarse es una coacción que, según ellos, no sólo es antidemocrática y reflejo de la desconfianza ante el ciudadano, sino que, además dificulta o impide la implementación de un tipo de educación que se base en el diálogo y en la autonomía. Nosotros consideramos que es necesario ver con espíritu crítico esta doble cara del "derecho" a la educación que se manifiesta en la escolaridad obligatoria y que hay que relacionarla exclusivamente con la obligación del Estado de poner a disposición ofertas de educación adecuadas. Pues el ejercicio de un derecho debe basarse en la libre voluntad.

Ahora bien, en muchas partes del mundo, el derecho de los niños a la educación es violado gravemente. Lo que más llama la atención es que para niños que viven en contextos sociales desaventajados o que son de sexo femenino, acceder a la educación básica y, mucho más aún, lograr una educación superior, es particularmente difícil. Cabe señalar que el derecho del niño a la educación "no sólo se refiere al acceso a ella, sino también a su contenido" (Observación General no. 1, párrafo 3). En realidad, son muy pocas las escuelas que pueden decir de si mismas brindar a los niños una educación que está "cerca" de la vida y que toma en cuenta la realidad social y las experiencias de vida de los niños. Asimismo, en muchas escuelas, no se respeta la dignidad de los niños, los castigos corporales están a la orden del día y se discrimina a ciertos grupos de niños (p.ej. niñas, niños de familias con VIH/SIDA, niños de minorías étnicas o religiosas).

Una de las principales causas por las que los niños no asisten a la escuela básica son los bajos ingresos de sus familias. Según cálculos de UNICEF (2005b), en los países en desarrollo, para los hijos del 20% de los hogares más pobres, la probabilidad de no tener acceso a la escuela es tres veces más alta que la de los niños del 20% de los hogares más ricos. Asimismo, en los países en desarrollo, el 77% de los niños que no asisten a la escuela básica proviene del 60% de lo hogares más pobres. En América Latina y en el Caribe (84%) así como en el Este y en el Sur de Asia (80%) el desequilibro es mayor aún. En las zonas rurales de los países en desarrollo, el 30% de los niños no asiste a la escuela porque no hay suficientes establecimientos, en el área urbana sólo es el 18%. En todo el mundo, más del 80% de los niños que no asisten a la escuela vive en áreas rurales.

A diferencia de los países ricos del Norte, en muchos países en desarrollo, de todos los niños que no asisten a la escuela, la mayoría son niñas. Los cálculos de UNICEF revelan que por cada 100 niños varones que no asisten a la escuela, hay 117 niñas que se quedan sin educación básica. La diferencia de género es aún mayor en la educación secundaria. De los 75 países en desarrollo que el UNICEF ha analizado, tan sólo en el caso de 22 se podía esperar que la discriminación de las niñas en el sistema educativo se supere. 25 países estaban muy lejos de este objetivo. La discriminación de niñas relativo al acceso a la escuela fue mayor en Asia del Sur, África y en el Oriente Próximo.

Otro grupo en situación de desventaja en los países del Sur son los niños trabajadores. Generalmente, se supone que el motivo por la asistencia irregular o la no-asistencia a la escuela son la falta de tiempo y el esfuerzo físico que los niños hacen en su trabajo. Sin duda, eso es cierto en muchos casos. Sin embargo, cabe señalar que hay muchos niños que trabajan también justamente para financiar la escuela para si mismos y para sus hermanos. Para los niños que tienen que seguir trabajando (y muchas veces, quieren seguir haciéndolo) para aportar a la economía familiar de su hogar o porque dependen de sus propios ingresos (p.ej. huérfanos del SIDA), existen muy pocas escuelas u otras ofertas educacionales que se adapten a su situación de vida para permitirles seguir con su actividad laboral mientras asisten a la escuela. Pues existe el dogma de que en el caso los niños, el trabajo y la educación son incompatibles y las disposiciones legales dificultan el desarrollo de este tipo de ofertas educacionales (véase Bourdillon 2000; Myers 2001).

También los niños de grupos indígenas están en desventaja en cuanto a su derecho a la educación. En los últimos años, el Comité de Derechos del Niño de la ONU, en varias ocasiones ha manifestado su preocupación en relación a la situación de los niños indígenas, sobre todo en Australia, Bangladesh, Burundi, Chile, Ecuador, la India, Japón y Venezuela (véase UNICEF 2004a: 9). De hecho, en la mayoría de los países, la tasa de escolaridad de los niños de este grupo poblacional suele ser muy baja. No hay suficientes escuelas ni maestros calificados que estén dispuestos a ejercer su profesión en comunidades alejadas. A eso se suma el hecho de que muchas veces, la población local considera que el contenido de la enseñanza en la escuela carece de importancia. Pero incluso cuando los niños indígenas sí asisten a la escuela, quedan atrás desde el primer día de clases, puesto que la enseñanza no se imparte en su lengua materna. En más de 30 países al Sur del Sahara,

el idioma oficial "heredado" desde la época colonial no es la lengua usada comúnmente por la población. En estos países, tan sólo el 13% de los niños de nivel básico tiene la suerte de poder aprender en su lengua materna (véase UNDP 2004: 27; Brock-Utne 2000: 141 y sgtes.).

Hasta principios de los años 1980, las tasas de escolarización venían creciendo en la mayoría de los países del Sur (en Asia y América Latina en un 50% en el transcurso de dos décadas, en África en un 66%), pero desde entonces han vuelto a bajar (véase Brock-Utne 2000: 3 y sgtes.). Uno de los motivos fundamentales para la falta y el creciente desequilibro en cuanto al acceso a la educación escolar es que – muy en contra de su retórica de "luchar" contra la pobreza – el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial han obligado a los países necesitados de créditos a reducir su presupuesto para el área educativa y a someter todo o parte de su sistema educativo a los mecanismos del mercado y a cobrar para la enseñanza.[4] "Es así como el derecho a la educación se ha convertido en una mercancía, el Estado de Derecho fue desplazado por el poder del dinero" (Tomasevski 2003: 72). Al mismo tiempo, mediante una ofensiva ideológica, se le robó el sentido al "derecho a la educación", convirtiéndolo en el derecho de accionistas y entidades crediticias a manipular el "acceso a la educación" o la "oportunidad de aprender" como más les conviene y parece. "El uso de la palabra 'oportunidad' sugiere que se trata de una especie de lotería – algunos niños tienen la suerte de tener padres o Gobiernos ricos y benévolos, otros no la tienen" (op. cit.: 101). Todo eso, ya no tiene nada que ver con el derecho a la educación de todos los ciudadanos.

Entonces, para darle vida al derecho a la educación, es necesario que la educación sea gratuita, debe ser impartida en una lengua que los niños entienden y tiene que guardar relación con su mundo vital. Asimismo, los contenidos deben ser relevantes tanto para la vida ahora como para el futuro, mejorando las posibilidades para acceder a un trabajo calificado.

---

4 El concepto del Banco Mundial para las escuelas generales maneja la palabra mágica de la "autonomía administrativa": Implica que los municipios que tienen a su cargo una o varias escuelas, del Estado no reciben más que un presupuesto mínimo para los salarios de los maestros que apenas alcanzan para sobrevivir. Cada municipio o cada escuela tiene que conseguir fondos adicionales para asegurar el funcionamiento de la escuela. Es obvio que no les queda otra que recurrir a los padres de familia, hecho que el Banco Mundial muy eufemísticamente llama "participación", considerándolo además como condición para motivar a los padres de familia para la educación. Todo eso equivale a una privatización paulatina de la educación, lo que trae consigo que la calidad de las escuelas y las tasas de escolaridad en municipios y comunidades pobres son considerablemente más bajas que en regiones más ricas, donde, a menudo, las escuelas son privatizadas totalmente (véase Tomasevski 2003; Brock-Utne 2000).

4.- ¿Y los Derechos del Niño al interior de las instituciones educativas?

Todavía hoy, es muy poco común analizar las instituciones educativas evaluando hasta qué punto sus estructuras formales y la vida interna están acordes a los Derechos de los Niños. Si bien, en algunos casos, los Derechos del Niño forman parte de planes curriculares y de libros de enseñanza, muy raras veces, estos Derechos se aplican a la institución misma. El resultado es que el "plan curricular oculto", que se manifiesta en las estructuras y en las relaciones de la institución y que, a menudo, va en contra de los objetivos de aprendizaje y metas pedagogías declaradas, las invalida o incluso las convierte en el contrario. Si queremos arraigar los Derechos de los Niños en las escuelas y hacer que sean efectivos, no basta con incluirlos verbalmente en el plan curricular, sino que es necesario desarrollar una nueva cultura escolar. Esta debe basarse en el respeto de la dignidad del niño y brindarle la posibilidad de expresar sus opiniones, sus intereses y sus puntos de vista en la cotidianidad de la escuela. Y esto vale también para las instituciones de educación pre- o extraescolar.

Este capítulo se alargaría demasiado si enumeráramos todas las formas y cuántas veces los Derechos de los Niños son vulnerados en las instituciones educativas. Nos limitamos a señalar que en las instituciones benéficas, los casos de maltrato no son raros, también en las escuelas y en otras entidades educativas, los castigos corporales y otras medidas de sanción humillantes e indignas no son cosa del pasado. Generalmente, cuando se violan los Derechos del Niño, no se trata de "infracciones" concientes, sino que las personas conservan viejas costumbres que, muchas veces, tienen su origen en conceptos de autoridad o de roles muy rígidos pero que tienen que ver también con la falta de formación y capacitación de personal docente y educadores.

Para los que consideran que la función principal de una institución educativa es inculcar al niño una gama fija de conocimientos y controlar hasta qué punto los ha "asimilado", el niño no es un sujeto autónomo con pensamientos, ideas y experiencias propias. Otro motivo por el que la aplicación de los Derechos del Niño tropieza con considerables obstáculos precisamente en la escuela es que generalmente, ésta no sólo tiene una función de educación sino también de reproducción y selección. Se espera de la escuela que adapte a los niños a las exigencias y normas preestablecidas de la sociedad existente y que haga una selección. Este hecho ha motivado al Comité de los Derechos del Niño a

hacer hincapié en que “el tipo de enseñanza que se concentra fundamentalmente en la acumulación de conocimientos, que estimula la competencia e impone a los niños una carga excesiva de trabajo puede ser un grave impedimento para el desarrollo armonioso del niño hasta realizar todo el potencial de sus capacidades y aptitudes” (Observación General no. 1, párrafo 12).

Por consiguiente, un maestro o una educadora que reconoce los Derechos de los Niños, debe tomar más en serio a los niños que están a su cargo y hacerles participar más ampliamente en la enseñanza y en otras actividades. Tiene que estar dispuesto a asumir formas de enseñanza y aprendizaje cuyo objetivo no es principalmente la instrucción sino que pretende lograr cooperación y autonomía. Estas mismas pautas valen también para las reglas de convivencia y de decisión al interior de la institución. Hasta el día de hoy, son contados los establecimientos educativos que ofrecen a los niños la posibilidad de tomar parte activa en las decisiones, también en las que se refieren a más que a detalles insignificantes. Es por eso que el Comité de los Derechos del Niño de la ONU exige: “Debe promoverse la participación del niño en la vida escolar, la creación de comunidades escolares y consejos de alumnos, la educación y el asesoramiento entre compañeros, y la intervención de los niños en los procedimientos disciplinarios de la escuela, como parte del proceso de aprendizaje y experiencia del ejercicio de los derechos” (Observación General no. 1, párrafo 8). Si queremos que la participación de niñas y niños en los establecimientos educativos tenga sentido y que despierte su interés, es necesario poner en tela de juicio las estructuras jerárquicas obsoletas y fortalecer la posición social de los niños.

Otro problema de las instituciones pedagógicas que tiene que ver con la distribución inequitativa de poder y formas de aprendizaje basadas en la competencia, es la discriminación de niñas y niños que “no pueden” o que “molestan”. También ocurre que los niños mismos ponen en peligro los derechos de otros niños, por ejemplo, cuando se burlan, agreden o incluso torturan a compañeras o compañeros que son “diferentes” o que no tienen suficiente dinero para vestir ropa de una determinada marca. Pero este tipo de actitudes suelen surgir más que todo en contextos, en los que, en general, los niños no tienen nada que decir y que fomentan la competencia entre ellos. Es por eso que las discriminaciones que parten de aquellos que tienen el poder en o sobre las instituciones, son más graves; por ejemplo cuando no respetan las creencias religiosas diferentes, otras lenguas, otras formas de vestir o cuando

menosprecian a niñas y niños que tienen dificultades de rendimiento o de "disciplina". En cuanto a la todavía muy frecuente discriminación de los niños con discapacidad "en muchos sistemas educativos oficiales y en muchos marcos educativos paralelos, incluso en el hogar", el Comité de los Derechos del Niño ha hecho hincapié en ella de manera explícita en su Observación General no. 1, párrafo 10.

5.- ¿Y la educación para los Derechos Humanos con niños?

Hablamos de educación en la esfera de los Derechos Humanos *con* niños para recalcar que ésta no puede limitarse a presentar los Derechos Humanos de manera adecuada *para* los niños sino que es necesario involucrarlos de manera activa. Para ello, nos basamos en la premisa de que una niña o un niño no debe ser visto solamente como un futuro adulto y que la infancia es más que una mera fase de preparación para la vida adulta. Los niños son sujetos con competencia para obrar, cuyos derechos son relevantes y deben ser ejercidos ya desde la infancia, es decir desde el presente de los niños. Por lo tanto, la educación para los Derechos Humanos con niños debe transmitir la esencia de los Derechos Humanos no sólo en su significado para los adultos o para la vida futura de los niños como adultos, sino como derechos genuinos de los niños mismos. Entonces, los espacios aptos y adecuados para la educación para los Derechos Humanos no son solamente las instituciones pedagógicas sino cualquier entorno o espacio, en los que los niños tengan posibilidades para practicar sus derechos.[5]

Para tener una idea de la importancia de la educación para los Derechos Humanos, es bueno recordar las funciones básicas que tienen los derechos. Una de estas funciones es "brindar un mínimo de protección contra el desamparo total a aquellos que son demasiado débiles para protegerse ellos mismos (Shue 1980: 18). Otra función es "desarrollar el sentido para la dignidad humana o la autovaloración" (Howe & Covell 2005: 33). Para que esta función se haga efectiva, es necesario que las personas conozcan los derechos y los vean como relevantes y aplicables, tanto como derechos que ellas mismas pueden ejercer como también como libertades que valen para todos y que, por lo tanto, pueden ser ejercidas también por los demás. Una de las características de los Derechos Humanos

5 Un ejemplo impresionante para ello son los movimientos y las organizaciones de niñas y niños trabajadores en África, Asia y América Latina (véase Liebel 2000 y 2003: 33-52).

es que los derechos de uno mismo son también los derechos de los demás, de modo que deben ser reconocidos y respetados mutuamente. Por consiguiente, uno de los conceptos básicos de la educación para los Derechos Humanos es que debe contribuir a mejorar la autoestima de las personas y transmitirles un sentido para su propia dignidad humana, pero también fomentar el sentido para los derechos y la dignidad de los demás. Todo eso es particularmente relevante para los niños porque en varias sociedades modernas, todavía ellos "cuentan" menos que los adultos, lo que trae consigo que sienten que no son tomados en serio y que sus acciones y sus opiniones no son reconocidas.

Existen varios estudios que revelan que los niños y las niñas conocen muy poco de sus derechos. En realidad, eso no nos sorprende, puesto que hasta el día de hoy, prácticamente ningún país ha cumplido con el compromiso asumido a través de la CDN de dar a conocer los Derechos del Niño a niñas y niños de manera activa y adecuada. En ningún país se han elaborado programas integrales y efectivos de educación en la esfera de los Derechos Humanos con niños, hecho que se confirma también en una evaluación que realizó el Comité de los Derechos del Niño de los informes nacionales de los años 1993 a 2003 (véase UN Committee on the Rights of the Child 2003). Asimismo, un estudio realizado por Judith Torney-Purta y sus colaboradores (1999) en 24 países, demuestra que en los años 1990, sí se han introducido algunos programas para niños que tratan el tema de los Derechos Humanos en general pero ninguno que se refiera de manera específica a los Derechos de los Niños y que haga saber a niñas y niños que tienen determinados derechos. El estudio de la *International Save the Children Alliance* que se llevó a cabo en los países en los que tiene proyectos (Muscroft 1999) llegó a conclusiones similares. Y en el año 2001, una vez más, el Comité de los Derechos del Niño criticó "que muchos Estados Partes consideran que no es necesario, o que es incluso contraproducente, garantizar que los correspondientes principios queden reflejados en la legislación o en directrices administrativas" (Observación General no. 1, párrafo 17), señalando que "con demasiada frecuencia el término 'educación en la esfera de los Derechos Humanos' es usado de una forma tal que sus connotaciones se simplifican en exceso" (párrafo 19).

De hecho, ya en los años 1990, el Comité de los Derechos del Niño señaló varios puntos neurálgicos, emitiendo recomendaciones de cómo debía mejorarse la educación para los Derechos Humanos. Según el Comité, en primer lugar, los países tienen que multiplicar sus esfuerzos para el fomento de campañas de información y la producción de material informativo en los idiomas nacionales. Asimismo, es necesario intensificar su

trabajo para desarrollar programas de educación para los Derechos Humanos que lleguen a niños y adultos de manera efectiva. En segundo lugar, el Comité sostiene que es necesario que los países otorguen mayor atención a programas de formación y capacitación sobre el tema para maestros, educadores, trabajadores sociales, oficiales de autoridades judiciales, jueces, abogados y demás personal que trabaja con niños y adolescentes. En tercer lugar, los Estados deben incluir la educación en la esfera de los Derechos Humanos en las currículas de las escuelas. Es la única forma para llegar de manera más integral y efectiva a los niños. En el año 2001, nuevamente el Comité exigió "una modificación fundamental de los programas de estudios, a fin de incorporar los diversos propósitos de la educación, y una revisión sistemática de los libros de texto y otros materiales y tecnologías docentes, así como de las políticas escolares" (Observación General no. 1, párrafo 18).

Puede entenderse que la educación para los Derechos Humanos con niños constituye una tarea genuina de la formación política en general o de la así llamada *educación cívica*[6] en particular (véase Scott 2002). No obstante, la mayoría de los conceptos presentados hasta el momento tiene el defecto de ver a los niños exclusivamente como ciudadanos *futuros* de modo que parten del supuesto de que hay que "educarlos" para la democracia. Es cierto que afirman que no basta con "enseñar" democracia sino que la democracia debe aprenderse mediante proyectos, cooperaciones con instituciones extraescolares y la realización de tareas sociales reales, pero no comprenden a los niños como personas que, de hecho, ya asumen responsabilidad en diferentes áreas de la vida y que cuentan con experiencias importantes.

La cientista social británica Priscilla Alderson (1999) distingue cinco tipos de enfoques para la educación en la esfera de los Derechos Humanos para o con niños:

1. El enfoque *"aún no"* ("*not-yet" approach*): no reconoce que los niños son ciudadanos y sujetos de derechos sino que los considera como ciudadanos futuros que deben recibir preparación;

2. La educación para los Derechos Humanos "a disgusto" ("*constrained rights education*"): reconoce los Derechos del Niño a regañadientes, pero al mismo tiempo sostiene que los niños todavía no tienen suficiente uso de razón para poder entenderlos;

6 Incluye también enfoques específicos de educación política como la educación intercultural o antiracista o el así llamado aprendizaje global.

3. La educación para los Derechos Humanos "limitada" ("*limited rights education*"): se ocupa de algunos Derechos del Niño, generalmente los de protección, dejando de lado todos los demás;

4. La educación en "violación de derechos" ("*rights violations education*"): se cuenta a los niños de sus similares en los países pobres cuyos derechos son violados permanentemente, lo que, indirectamente, sugiere que para los niños que viven en países acomodados, los derechos no tienen importancia porque supuestamente no son vulnerados;

5. La educación para los Derechos Humanos "integral" ("*full-blown rights education*"): trata de manera seria e integral los Derechos del Niño, considerándolos relevantes para todos los niños en todo el mundo ahora, en el presente; no se limita a palabras sino que la combina con oportunidades para actuar.

Según Alderson, el enfoque más común es el primero, los tipos dos, tres y cuatro son relativamente raros, el quinto existe apenas. Varios estudios demuestran que los mejores enfoques de educación para los Derechos Humanos para que los niños entiendan y se despierte su interés son aquellos que se relacionan de manera directa con su realidad y sus experiencias cotidianas (véase Howe & Covell 2005: 116). El Comité de los Derechos del Niño recomienda transmitir los Derechos del Niño de tal forma que los niños comprendan "lo que son esos derechos observando la aplicación en la práctica de las normas de derechos humanos, ya sea en el hogar, en la escuela o en la comunidad. La educación en la esfera de los derechos humanos debe constituir un proceso integral que se prolongue toda la vida y empiece con la manifestación de valores de derechos humanos en la vida y las experiencias cotidianas de los niños" (Observación General no. 1: párrafo 15). Para tal efecto, es indispensable que las instituciones educativas asuman estructuras democráticas y formas de aprendizaje basadas en el diálogo y que niñas y niños tengan la oportunidad de ejercer sus derechos en su vida cotidiana.

Capítulo 10

Los retos de las nuevas tecnologías

Iván Rodríguez Pascual

1.- Introducción

Constituye una realidad de la mayor parte de las sociedades actuales que la creciente influencia de las TIC incluye a los niños y niñas. En este texto se intenta ofrecer una visión equilibrada, ni alarmista ni *naive*, en la que tenga cabida la denuncia de los posibles impactos perniciosos de estas nuevas tecnologías tanto como la apuesta por el uso de sus aplicaciones más ventajosas no sólo para mejorar la calidad de vida de la población infantil, sino para diseminar la idea de que el niño tiene derechos plenos.

El acceso de la población infantil a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

Hace sólo algunos años, los investigadores que indagábamos sobre el uso que la población infantil hacía de las aplicaciones tecnológicas nos planteábamos frecuentemente preguntas sobre el acceso de los y las menores de edad a dicha tecnología. Manejábamos la hipótesis de que podía existir una brecha digital que convirtiera a los niños y niñas con acceso a las TIC en una elite infantil privilegiada, al tiempo que el resto de los niños quedaban excluidos del uso de dichas tecnologías. Hoy esta hipótesis sería, sencillamente, insostenible.

Por supuesto, la brecha digital existe y se puede medir. De acuerdo con los datos de la Unión Internacional de Telecomunicaciones, por ejemplo, los países del llamado G-8 tienen el mismo número de usuarios de Internet que todo el resto del mundo y en toda África hay tantos usuarios como

en Francia (ITU, 2004). Sin embargo, también queda constancia en la misma fuente de que la diferencia entre el mundo desarrollado y en vías de desarrollo en cuanto al número de usuarios de la red era muy grande en 1994, en concreto 73 veces mayor. En 2004 esa misma diferencia era sólo 8 veces más. Existe, pues, pero se está acortando de manera más que significativa.

El mismo fenómeno del estrechamiento de las barreras de acceso se está produciendo entre la población infantil. Cada vez son menos los niños que carecen de algún tipo de experiencia en el ancho mundo de la red de redes. Cada vez son más los que convierten aplicaciones como el correo electrónico, la mensajería instantánea o la navegación por Internet en elementos constituyentes de su vida cotidiana. Y no sólo en el mundo hiperdesarrollado de los países industrializados. A este respecto, los datos que proceden del gigante norteamericano nos ponen sobre la pista de las tendencias en la incorporación de los niños y jóvenes al fenómeno Internet (Lenhart et al., 2001):

- Al menos un 73% de los niños y niñas entre 12 y 17 años son usuarios de Internet y la red desempeña ya un papel primordial en sus relaciones entre pares o con sus familias y escuelas.
- La mensajería instantánea se ha convertido en el medio de comunicación más usado por cerca de 13 millones de adolescentes.
- Un 40% de los padres afirman haber discutido con sus hijos debido a algún asunto relacionado con Internet.
- De otro lado, el 87% de los padres y el 78% de los adolescentes cree que la red constituye un apoyo fundamental a las tareas escolares y el proceso educativo.

Lógicamente, esto no es sólo prueba de que cada vez más menores de edad tienen acceso a las TIC: también lo es de que la composición del usuario infantil se está diversificando considerablemente. Nunca antes la distancia entre los niños y niñas del mundo opulento y el que se encuentra en desarrollo había sido tan pequeña. Aunque sea ficticio -porque las fronteras siguen siendo reales y están sembradas de alambre de espino- el contacto electrónico alimenta la fantasía de un único mundo para los niños. De la misma manera, los niños y las niñas ya no se distinguen en su acceso ni en la cantidad de equipamiento tecnológico que poseen sino en el uso que dan a las aplicaciones que la tecnología pone a su disposición. De acuerdo con una reciente encuesta española, el 71% de los niños y niñas de entre 10 y 14 años habían usado Internet en el último mes. Sin embargo, la proporción de niñas

que poseen un teléfono móvil de uso propio es casi diez puntos porcentuales mayor que la de los niños (INE, 2006). Cabe preguntarse si detrás de esta diferencia existe una mayor necesidad de control por parte de los adultos o, por el contrario, que disponen de redes de sociabilidad más importantes. Los sexos transportan al mundo virtual las mismas diferencias que los separan en el real.

Por tanto, podemos afirmar que las nuevas tecnologías de la información y la sociedad de la información son ya una realidad, si no para todos sí para una gran mayoría de los niños y niñas del planeta. Lo que interesa ahora es entrar a dilucidar cuáles pueden ser las consecuencias para la población infantil de este hecho, siempre sobre la modesta advertencia de que vivimos un mundo en cambio en el que las tendencias de hoy son las realidades emergentes del mañana y, por tanto, cualquier labor de predicción se parece mucho a intentar ver el futuro sin más ayuda que una 'bola de cristal'.

2.- Evaluando riesgos: aislados, acosados y explotados[1]

> **Artículo 19.** — El niño tiene derecho a la protección frente a toda forma de violencia, perjuicio, abuso, malos tratos o explotación
>
> **Artículo 34-36.** — Los Estados Partes protegerán al niño contra todas las formas de explotación que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar, incluyendo la pornografía.

Somos muy conscientes de los llamados "derechos de protección". La idea de que el niño es más vulnerable que un adulto y necesita de una protección y cuidado especiales es, en verdad, el germen de las primeras declaraciones de derechos de los niños y casa bien con nuestra representación social de la infancia. Quizás es por ello que no resulte complicado defender que niños y niñas deben ser protegidos de las nuevas formas de daño, abuso y/o explotación que se amparan (sin ser un producto directo de ellas) en un uso pernicioso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los artículos 19, 34, 35 y 36 dejan claro cuál es el ramillete de violaciones de los derechos de los niños que hay que perseguir: preferentemente aquellas que causan un perjuicio grave en su bienestar y desarrollo como ciudadanos y personas.

1 Las citas al articulado de la Convención sobre los Derechos del Niño no son literales ni se reproducen los artículos en su totalidad por razones obvias de economía de espacio y fluidez narrativa. Se ha preferido traer a colación una versión amigable de la misma de la cual el único responsable es el autor de estas páginas, pero que reproduce la esencia de lo señalado en el texto formal de la CDN.

En este sentido, si tenemos que hacer caso a los diagnósticos que propagan los medios de comunicación y muchas publicaciones especializadas, Internet y sus aledaños constituyen un ejemplo nítido de peligros para la infancia. Más allá de la conocida tesis de Postman (1984), según la cual los medios electrónicos han violado la sagrada separación del mundo adulto e infantil introduciendo una especie de caballo de Troya que amenaza, no ya a los niños, sino a la propia infancia, son muchos los expertos que alertan de las amenazas que vienen de la mano de las TIC. En conjunto, hablamos fundamentalmente de:

- Acceso a contenidos impropios, perjudiciales o desagradables que pueden generar rechazo o perturbación en los niños y uso de la red para diseminar mensajes ofensivos y discriminatorios de carácter racista, machista, etc.

- Distribución e intercambio de pornografía infantil al amparo del anonimato de los salas de Chat y listas de distribución, así como otras actividades relacionadas con la paidofilia.

- Consecuencias perjudiciales debido al abuso de Internet o el uso del PC de carácter físico (obesidad, desarreglos posturales, etc.) o psicológico (depresión, aislamiento, dependencia).

- Uso de la red por parte de los propios menores de edad como herramienta para el acoso y el *bullying*, así como para otras actividades (supuestamente) delictivas como la descarga de contenidos audiovisuales de la red (fundamentalmente *software*, música y películas).

Sin ánimo de ser exhaustivos, son muchas las evidencias que apuntan a dichas amenazas y su conexión con la propagación de las TIC. Por ejemplo, se ha comentado que uno de los efectos de las nuevas tecnologías es producir aislamiento social al alejar a niños y niñas de sus iguales y de sus pares, propiciando un pseudocontacto virtual que, finalmente, resulta poco satisfactorio y sólo sirve para alumbrar generaciones de *Hikikomori*[2] (Subrahmanyan et al., 2000). De otro lado, la imagen del niño aislado en su cubículo haciendo un uso compulsivo de los medios electrónicos encaja con otro tipo de alarmas que apuntan

2 La palabra japonesa designa el fenómeno de los y las adolescentes que se recluyen en una habitación bien dotada de prótesis tecnológicas para conectarse con el exterior sólo a través de la red: significa, literalmente, "encerrarse en uno mismo" (Feixas, 2006) y representa una forma de renuncia al mundo adulto y sus responsabilidades más que un simple efecto de la tecnología.

hacia el incremento de la obesidad, la adicción y otras patologías relacionadas con el sedentarismo que igualmente podrían ser un indicador de problemas en el ajuste familiar (Wolack et al., 2003; Stanley, 2001). En el caso de los varones, además, podemos añadir el hecho de que son en mayor medida usuarios de videojuegos, especialmente de videojuegos violentos, que parecen tener un efecto en la producción de conductas violentas dentro y fuera del ámbito doméstico (Kirsh, 1998; Buchman y Funk, 1996; Funk et al. 2000).

Pero todas estas consecuencias negativas empequeñecen si consideramos las dimensiones de otras amenazas de la red. Concretamente el problema de los contenidos, y dentro de él la cuestión, como mínimo escabrosa, de la pornografía. Desde un principio la red –y su promesa de anonimato- ha suscitado el temor relativo a la naturaleza de la información que por ella circula y los usos que se darían a la misma. Y los niños han entrado desde el principio en la ecuación, bien como sujetos activos, bien como simples convidados de piedra.

En el caso del consumo de material pornográfico, uno de los negocios más lucrativos de la red y en el que participan, desde luego, más adultos que menores de edad, se ha denunciado con frecuencia la facilidad y la rapidez con que cualquier niño o niña puede acceder al mismo (sin que nos hayamos cuestionado con la misma celeridad cuánto interés tienen en hacerlo). La infancia, como concepto o representación social, no se mezcla con la sexualidad; quizás por ello la pornografía y la niñez aparecen como términos contradictorios y excluyentes y resultan tan explícitamente desagradables. En la temprana fecha de julio de 1995, cuando Internet era sólo para unos pocos, la revista *Time* colocaba una portada en la que un niño contemplaba asombrado una pantalla (que el lector no ve) junto a la que se puede leer: en alguna pantalla cerca de usted: el ciberporno [*on a screen near you: cyberporn…*]. Como bien señalan Barba y Montes (2007) la figura del niño sirve como catalizador de la idea de la amenaza y añade dramatismo a la cuestión. En cualquier caso, la presencia del material pornográfico es abundante en Internet y constituye un riesgo real, aunque desconozcamos su impacto en términos precisos. La preocupación se desdobla en dos vertientes igualmente inquietantes: por un lado la posibilidad de que el niño sea víctima del comercio pornográfico -al acceder a este tipo de material, por ejemplo-, del otro que, además de víctima, sea objeto del mismo, caso de la pornografía infantil (Freeman-Longo, 2000; Hick y Halping, 2001; Mc Cabe, 2000).

Ahora bien, sin ánimo de empequeñecer los riesgos reales de las TIC para la población infantil, igualmente podemos hacer una lectura crítica del diagnóstico y preguntarnos cuánto del mismo ha sido producido desde posturas adultocéntricas.

Parece claro, por ejemplo, que la imagen del niño que deja la lectura de la bibliografía especializada sobre estos temas contribuye a reforzar su carácter polarizado: algo muy típico de la representación social de la infancia en el mundo occidental. Así, el niño es presentado siempre como una *víctima* o, en su defecto, como un *sujeto peligroso*, o, como señala Synnot (1983) la visión del niño oscila entre el arquetipo angelical y su contrario diabólico. Por otra parte, Jenks (1996) da buena cuenta de una *sentimentalización* proyectiva de la infancia y la experiencia infantil en la que los adultos depositan ciertas expectativas de realización vital y afectiva que dejan de ser parte constituyente de otros ámbitos de la vida y, muy especialmente, del mundo laboral y familiar. La concentración de los rasgos de la vida infantil en un núcleo figurativo marcado por la inmadurez y la vulnerabilidad invita a una lectura interesada de muchos de los fenómenos que caracterizan la sociedad de la información. Finalmente, no es menos cierto que niños y jóvenes han sido el centro de apasionados debates en torno a las consecuencias perniciosas del progreso tecnológico desde mucho antes de que Internet pudiera ser siquiera concebida. Como bien señalan Wartella y Jennings (2000): puede que la tecnología sea nueva, pero los argumentos sobre su pretendida influencia negativa sobre los más jóvenes son ya conocidos y han aparecido recurrentemente con la introducción de la radio, el cine o la televisión sin que sus predicciones más alarmantes se hayan hecho realidad.

Así, recorrer la literatura científica buscando niños y niñas que hagan un uso creativo y aparentemente productivo de las nuevas tecnologías se convierte en la búsqueda de la aguja en el pajar. Cuando ésta aparece, antes ha sido necesario lidiar con un amplio muestrario de niños que abusan de los medios, que acosan a otros niños, que revelan datos personales, claves y contraseñas, que no saben distinguir lo real de la ficción, niños que han dejado de jugar en la calle y renunciado al trato con iguales si este no viene mediatizado por una pantalla; niños, en definitiva, cuya indefensión y extrema vulnerabilidad como usuarios convierte en pre-víctimas o que, al menos, han sido seducidos por sus propios aparatos para convertirse en delincuentes o sujetos desviados.

De otro lado, existen hechos objetivos que no necesariamente tienen por qué ser una consecuencia directa de la irrupción de las TIC en la vida de los niños sino más bien un efecto preexistente a las mismas. Por ejemplo, podemos interrogarnos acerca de la sedentarización de la vida infantil y sus consecuencias. Niños aislados, sedentarios, u obesos: ¿cuánto de ello tiene que ver con la tecnología? Cuando se escucha la voz de niños y niñas es fácil entender que la preferencia por el juego tecnológico y la comunicación electrónica resulta, en muchas ocasiones, más una opción precipitada por los juicios y decisiones del mundo adulto que una elección real de los menores de edad. A este respecto sirvan de muestra las palabras de una preadolescente española interrogada por el autor de estas líneas sobre por qué dedicaba parte de su tiempo libre diario a entrar en contacto con otros chicos y chicas a través de un conocido servicio de mensajería instantánea (Rodríguez, 2006):

> "También es que mi madre no puede pretender que yo me pase todo el día estudiando, tengo que tener un poco de libertad. Y si lo que me gusta a mí es hablar a mis amigos, ya que no puedo hablar a diario porque no me dejan salir de mi casa, ¿qué más le da que esté una hora conectada a Internet hablando con ellos?"

A decir de los principales interesados, puede que los adultos tengan más que ver que los que ellos mismos sospechan en las decisiones que sus hijos toman a diario como usuarios de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Por otra parte, otro punto crítico lo constituye el hecho de que un diagnóstico sesgado hacia lo negativo tiende a producir intervenciones centradas en el control social, más que en el respeto de los derechos del niño. No es difícil encontrar publicaciones y sitios web en los que se recomienda a los padres que controlen a sus hijos cuando naveguen por Internet, incluso recomendando conocer los *password* o claves de su correo electrónico si es necesario[3]. Estas polémicas recomendaciones son útiles para reducir la ansiedad de los padres ante esos hipotéticos riesgos que ya hemos mencionado, pero es difícil que no acaben por lesionar los intereses del niño y producir una navegación poco satisfactoria y estimulante si lo que se desea es que el niño pueda aprove-

3 Por mucho que pueda justificarse aduciendo el interés superior del niño a ser protegido de mensajes no solicitados, acoso o envíos de material pornográfico, lo cierto es que esto constituye, en sí mismo, una violación de sus derechos ya que la Convención marca claramente en su artículo 16 el derecho del niño a la privacidad y confidencialidad, también en su correspondencia.

char el potencial de la red para su propio desarrollo. Al mismo tiempo, esta visión sesgada oculta un hecho fundamental, y es que los niños son usuarios más hábiles y cualificados de lo que suponemos (Buckingham, 2002). Esto significa, entre otras cosas, que pueden poner en marcha sus propios mecanismos de administración del riesgo con objeto de enfrentarse a situaciones como los correos no solicitados o el trato con extraños mientras se chatea (Lenhart y Madden, 2007; Olesen, 1999).

Una variante de este sesgo negativo con el que se aborda en muchas ocasiones la cuestión del impacto de las TIC en la vida infantil es la *criminalización* de los menores de edad obedeciendo a criterios legalistas que son, cuando menos, dudosos. Es el caso de los informes que incluyen un apartado sobre los "delitos" que cometen dichos menores[4] amparándose en la potencialidad de la red para el intercambio de información: entre ellos uno de los principales es la descarga de material protegido por las leyes de derechos de autor y *copyright*. No vamos a entrar aquí en una discusión jurídica sobre la pertinencia de dichas descargas pero es obvio que sobre el tema existe, al menos, cierto vacío legal y una pugna clara entre las industrias productoras del material audiovisual, a las que probablemente preocupan más los *royalties* que los derechos de los niños, y las asociaciones de usuarios. En todo caso, llamar "delincuente" al niño o la niña que descargue un archivo *mp3* desde el ordenador de otro usuario sin que medie lucro nos parece, como poco, improcedente.

En definitiva, los riesgos existen y están ahí, tanto fuera como dentro de la red y sus aplicaciones, pero su catálogo y medida son, al menos, sospechosos de amparar un criterio ciertamente adultocéntrico de la misma manera que han acabado por hacerse mucho más visibles que los posibles usos positivos. Es obvio que una interpretación sensata de los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño exige actuaciones encaminadas a conseguir que la tecnología alumbre espacios seguros para el juego y la exploración infantil sin que éstos sean sólo una imagen pobre y poco estimulante del mundo real o estén construidos y controlados únicamente conforme a los intereses del adulto. Igualmente, es muy pertinente señalar que la CDN no justifica ni permite que para proteger unos derechos se violen otros, lo cual se hace válido también para el mundo virtual.

---

4 Sirva como botón de muestra el informe elaborado en 2002 por la organización Protégeles para el Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, en el que se habla del "menor como protagonista de conducta delictivas". Se puede descargar en: www.protegeles.com

3.- Descubriendo potencialidades: creativos, informados y participativos

> **Artículo 13.** — El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo (y por cualquier medio).
>
> **Artículo 14.** —Derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
>
> **Artículo 16.** — 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.
>
> **Artículo 31.** — Derecho del niño al descanso y el esparcimiento, y a participar libremente en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.

A tenor de lo escrito hasta ahora no debe ser motivo de sorpresa afirmar que resulta francamente raro encontrar al niño creativo, responsable y activo entre los usuarios de Internet que se asoman en los informes, estudios y publicaciones que analizan el surgimiento de eso que llamamos la sociedad de la información. La niña que colecciona fotografías de dinosaurios para luego utilizarlas en sus trabajos escolares; el niño que quiere aprender idiomas chateando con otros niños y niñas extranjeros; los chicos que mantienen el contacto durante las vacaciones con sus conocidos a través de los servicios de mensajería instantánea; la niña que actualiza con fotos y mensajes de su familia y amigos su propia página web[5]... acaban por sufrir una extraña "invisibilidad" cuando, paradójicamente, se habla de sus intereses en relación a las nuevas tecnologías. Es obvio que visualizamos bien las necesidades infantiles cuando éstas tienen que ver con la vulnerabilidad y la protección, pero no somos tan certeros cuando se trata de ver al niño como un sujeto con otra clase de necesidades y derechos.

Como vemos, en el esquema integral de la CDN se incluyen aspectos vitales para el ejercicio de una ciudadanía completa entre los cuales se sitúan la libertad de expresión de conciencia, creencia y pensamiento, así como la posibilidad del disfrute de los productos culturales y artísticos transmitidos por cualquier medio. Y bien, ¿cómo afecta esto a la cuestión de las nuevas tecnologías? Ya existen evidencias que apuntan a que los derechos relacionados con la autonomía y la

5 Todos ellos son personas reales que han revelado su faceta como usuarios durante el trabajo de campo de algunas de las investigaciones en las que el autor de este texto ha participado.

participación de los niños son los que producen más rechazo entre los adultos (Martínez y Ligero, 2003) y no hay razón para suponer que sean más fáciles de asumir en el terreno de la innovación tecnológica. En realidad, el dilema entre protección y autonomía (¿o es una emancipación?) es inherente a los propios derechos de los niños tal y como son planteados por la CDN como señala Liebel (2006).

En lo que se refiere a las TIC, parece obvio que la relación del niño con la tecnología se encuentra marcada de partida por una cierta ambivalencia: el esfuerzo por controlar los medios y prevenir las violaciones de sus derechos puede transformarse en un arma de doble filo al sofocar los derechos del niño como actor social presentándolo exclusivamente en tanto víctima de nuevas amenazas (Ruxton, 2005). El único factor corrector frente a dicha ambivalencia es el reconocimiento de que, además de vulnerable, el niño es un usuario relativamente competente y sujeto de derechos que van más allá de la simple protección.

Un buen punto de partida podría ser el reconocimiento, nada sospechoso de pecar de adultocentrismo, del hecho de que los niños y niñas pueden albergar intereses y motivaciones muy diferentes de las de los adultos, sin que esto signifique que son despreciables. Con frecuencia se lee en los informes sobre uso y costumbres de los menores de edad que éstos sólo utilizan las TIC para el ocio, que no buscan información o que sólo ambicionan chatear con sus amigos y conocidos[6]. Es obvio que, más que un hecho objetivo, estas afirmaciones revelan la clase de prenociones sobre la vida infantil que gobiernan la percepción de los adultos. Las divergencias no se agotan aquí. Un estudio reciente concluye que, a diferencia de los adultos, los niños y niñas (Observatorio de las Telecomunicaciones y Sociedad de la Información, 2005):

- Sienten más confianza y proximidad con las NT y avances tecnológicos

6 Es comprensible que para un adulto varón productivo "chatear con amigos" sea una actividad secundaria, al fin y al cabo es un sujeto libre, que circula cada día entre el ámbito público y el privado, entre el ámbito doméstico y el laboral, y que dispone de suficiente independencia económica y legal como para tomar decisiones respecto a sus relaciones sociales próximas. Puede que a este mismo adulto navegar en el tiempo de ocio le parezca una pérdida de tiempo o le parezca poco adecuado utilizar el ordenador para algo más que para mejorar el rendimiento escolar. Sin embargo, los niños no comparten estas circunstancias. Muy probablemente, la opinión de nuestro adulto cambiara si su horario de salidas estuviera limitado, si la mayor parte de su tiempo transcurriera en espacios institucionales en los que dispone de poco tiempo para interactuar informalmente con sus semejantes o si cada vez que quisiera transitar por la calle alguien le advirtiera de lo peligroso que resulta y le obligara a permanecer confinado en el espacio doméstico.

- No consideran las tecnologías como una barrera para las comunicaciones interpersonales
- No les frena la posible complejidad de uso de las nuevas tecnologías
- Sienten las TIC como una herramienta que les ayuda en su desarrollo personal
- Ven más claro la utilidad de las nuevas tecnologías
- Tienen interés por las TIC, pero las consideran caras

Por tanto, parece obvio que los usos disímiles que adultos y niños hacen de las TIC pueden deberse a algo más que la simple ignorancia o incompetencia de estos últimos, entrando más bien en el terreno de la cultura infantil y juvenil y los gustos y necesidades propias de cada etapa de la vida.

Estudios realizados en el contexto europeo avalan esta clase de impresiones. En el segundo estudio sobre consumo de medios de la EIAA[7] (Brown, 2004), en el que se buscó la respuesta de niños jóvenes de diversos países europeos con edades comprendidas entre los 15 y los 24 años, éstos declararon que usaban los nuevos medios porque les permitían "obtener lo que querían rápidamente" (más del 80%) y justo "lo que querían en el mismo momento en que lo deseaban" (78%), además de "tener el control" (60%) y permitirles "tener ventaja en el juego" (65%). El ocio parece dominar el interés de los jóvenes, y la inmediatez de la red en este aspecto resulta muy seductora.

En general, los niños y niñas hacen un uso preferente de la tecnología que tiene que ver, fundamentalmente, con las construcciones de redes de sociabilidad extensas y, más próximos a la adolescencia, con la experimentación sobre la identidad y el acceso a información sensible sobre sexualidad o salud. Naturalmente, esto no quita que la red no se haya convertido en un fuerte competencia a la autoridad adulta a la hora de establecer las convenciones que rigen la vida infantil, pero puede que la amenaza radique más en que los menores de edad pueden estar hoy mejor informados que nunca que en un interés manifiesto por amenazar el orden social o socavar los límites de la institución familiar.

7 European Interactive Advertising Association: el estudio se basó en una muestra que incluyó datos de niños y jóvenes españoles, italianos, franceses, ingleses, daneses y suecos, entre otros.

Precisamente, no deja de llamar la atención que los aspectos relativos a la creatividad[8] del niño en relación con los medios hayan sido, en conjunto, uno de los elementos menos explorados por la literatura científica que trata sobre el impacto de las tecnologías de la información en la vida infantil (Buckingham, 2004), quedando eclipsados por los riesgos y consecuencias adversas de las mismas. Junto a estos, otros muchos usos prometedores de las llamadas nuevas tecnologías han brillado poco en el discurso general sobre el uso de los medios por parte de la población infantil. Nos referimos, entre otros, a los siguientes:

- TIC para facilitar la interacción con iguales a niños y niñas con problemas de movilidad.
- Las aplicaciones tecnológicas en el tratamiento y vida cotidiana de discapacidades que afectan a la población infantil.
- En el caso de los niños que han experimentado un desplazamiento geográfico (migrantes, desplazados, refugiados, etc.) para mantener el contacto con las comunidades de origen.
- Como herramientas en el ámbito educativo, no sólo en las áreas referidas a la enseñanza de la propia tecnología, sino en el resto de materias y contenidos, al propiciar éstas una nueva "plataforma" de información.
- También como herramienta de sensibilización, denuncia y difusión de las propias organizaciones que luchan por consolidar y extender los derechos de los niños, que cuentan en Internet con un soporte fundamental para el trabajo en red y la visibilidad de sus resultados.
- Igualmente, la red propicia un espacio de interacción en tiempo real atractivo para potenciar las posibilidades de la participación social infantil, uno de los aspectos de la CDN más innovadores.
- Y finalmente, como herramienta para el crecimiento personal a través del ocio, el aprendizaje interactivo fuera de los espacios educativos o para promover la afinidad y comunicación con otros grupos de usuarios con intereses similares.

8 De hecho creativo debe calificarse, por ejemplo, que en Holanda más de 100.000 niños y niñas en edad escolar ya hayan creado sus páginas web a través de un portal de fácil acceso para la población infantil: se pueden curiosear tantos intereses diversos en el sitio http://web.kennisnet2.nl/portal/websitemaker2.

Estos usos positivos de las TIC, que aquí no aparecen más que apuntados y que han robado espacio a otros que por no hacer la lista extenuante han quedado en el tintero, deberían ser suficientes para convencernos de que las nuevas tecnologías constituyen, hoy por hoy, algo más que un ovillo de riesgos y amenazas y representan, por el contrario, una puerta abierta a un mundo de posibilidades del que los propios adultos apenas conocemos una parte insignificante y que entroncan de una manera clara con los derechos que hemos enumerado al comienzo de este epígrafe.

4.- Un balance: infancia y nuevas tecnologías

Las llamadas Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen, como hemos visto, un vector de transformación social de primer orden a escala planetaria. Los niños no viven fuera de la sociedad ni en un mundo aparte de los adultos sino que se ven influenciados por los cambios sociales tanto como estos. Por tanto, la revolución tecnológica no les es ajena, y ésta es una circunstancia que desde un enfoque de derechos no se puede obviar.

Por otro lado, los derechos de los niños son un complejo que exige siempre observar un equilibrio delicado entre la necesidad de proteger al niño para que pueda desarrollarse en condiciones favorables y la de favorecer su autonomía para que pueda aprender de un contexto realista en lugar de proponer su exclusión de la vida social. Pero la autonomía implica afrontar ciertos riesgos, puesto que estos no son un privilegio de los adultos. ¿Cuáles sí y cuáles no? Es la misma pregunta que los adultos nos hacemos continuamente, independientemente de si está referida o no a los usos tecnológicos.

El balance de riesgos y oportunidades para explotar no puede ser, en este sentido, más ambivalente: unos y otras dependen de un tratamiento delicado desde el enfoque de derechos. Una política de riesgo cero conduce fácilmente a un control social excesivo que anula los usos positivos de la tecnología en los que el niño es y debe ser un participante activo (suponiendo que tan control sea en verdad eficaz, algo difícil de creer en los tiempos de la red de redes). Una actitud laxa que no busque minimizar dichos riesgos acaba exponiendo al menor de edad a múltiples contextos en los que es posible que se violen sus derechos. En este, como en otros campos de acción relacionados con los derechos de los niños, no hay recetas fáciles mas que la de contemplar con suficiente respeto la complejidad inherente a la experiencia de ser niño en una sociedad dominada por adultos.

Entendemos, por tanto, que el mejor enfoque es el que prima el respeto integral por los derechos del niño. Y aunque pueda ser cierto que los niños y niñas de hoy en día enfrentan nuevos riesgos también es verdad que disponen de nuevas herramientas con los que sortearlos. En lo que a la tecnología se refiere esto incluye tanto la creación de zonas seguras para navegar y al control más estricto de los contenidos que fluyen en la red, como un mayor respeto por la intimidad de los menores de edad y su derecho a acceder libre y responsablemente a la información y a los medios que la difunden. Y sobre todo, por acompañar al niño en el proceso de aprendizaje de los hábitos que le convierten en un usuario responsable y cualificado, capaz de sacar el máximo partido a su relación con los productos de las TIC sin que ésta empobrezca su vida personal, evitando que tal acompañamiento acabe por traducirse exclusivamente en términos de control y sofoque lo que podría constituir una participación protagónica en el mundo del futuro.

Apostilla: Recursos en la red

Publicaciones, informes y otros recursos electrónicos disponibles en Internet

a) España:

- **Observatorio de las telecomunicaciones y la sociedad de la información (2005): *Infancia y adolescencia en la sociedad de la información*, Madrid, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio** (http://observatorio.red.es/).
- **Save the Children: *Kiddanet: un uso seguro de Internet para los niños*, Save the Children** (www.savethechildren.es).
- **Gordo López, Ángel J. (coord.) (2006): *Jóvenes y cultura messenger: Tecnología de la información y la comunicación en la sociedad interactiva*, FAD-INJUVE** (www.injuve.mtas.es).
- **Instituto Nacional de Estadística (2006): *Encuesta sobre equipamiento y uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en los hogares*, INE** (www.ine.es).
- **ACPI-Protégeles (2002): *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*, Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid** (www.defensordelmenor.org).

b) Europa y Estados Unidos:

- Lenhart, Amanda et al. (2004): *Teenage Life On-line: The Rise of the Instant Message Generation and the Internet's Impact on Friendship and Family Relationships*, Washington D.C., Pew Internet & American Life Project (www.pewinternet.org).
- Lenhart, Amanda and Madden, Mary. (2007): *Teens, Privacy & On-Line Social Networks*, Washington D.C., Pew Internet & American Life Project (www.pewinternet.org).
- Buckingham, David et al. (2005) *The Media Literacy of Children and Young People*, Centre for The Study of Children Youth and Media (Institute of Education-University of London) (http://www.childrenyouthandmediacentre.co.uk)
- Livingstone, Sonia & Bober, Magdalena (2005): *UK Children Go On-Line*: *Final Report of Key Project Findings*, Economic & Social Research Council-UK Children Go On-Line Project (http://personal.lse.ac.uk/bober/).
- Gigli, Susan (2004) *Children, Youth and Media Around the World: An Overview of Trends & Issues*, Intermedia Survey Institute (access: www.unicef.org).

Sitios web útiles sobre las nuevas tecnologías y los derechos de la infancia

- www.childwatch.uio.no: una muestra de cómo la red puede ser la mejor herramienta para luchar por los intereses de la población infantil: el sitio web de la red de organizaciones no gubernamentales de investigación y defensa de los derechos de los niños: incluye directorio, objetivos, materiales, listados bibliográficos y enlaces a revistas electrónicas sobre el tema (inglés).
- www.unicef.org/magic: el rincón que UNICEF dedica a los medios y los niños. En él se pueden encontrar trabajos elaborados por niños, un banco de proyectos, enlaces, y distintas secciones para niños y niñas, personal docente, padres y madres, etc (inglés).
- www.saferinternet.org: el portal europeo para una navegación segura por Internet. Además de los consabidos datos y consejos contiene enlaces a nodos nacionales (entre ellos España) (inglés).

- www.cibercentroamigo.com: patrocinado por el defensor del Menor de la Comunidad de Madrid y la asociación Protégeles, el cibercentro amigo de la infancia es un sitio técnicamente atractivo con mucha información útil sobre navegación y recursos. Lamentablemente, se puede objetar que su enfoque esté claramente dirigido a madres, padres y educadores, resultando menos atractivo para los propios niños (español).

- www.protegeles.org: la página principal de la asociación Protégeles es uno de los portales en castellano más activos en la lucha contra los riesgos de la navegación en Internet para los más pequeños. En el sitio es posible acceder a una línea de denuncia para dar cuenta de posibles acciones delictivas y/o ofensivas contra la dignidad y los derechos de los niños, así como estudios y materiales sobre la red y sus peligros (español).

- http://chaval.red.es/: una página con un diseño muy atractivo dirigido a niños entre 6 y 13 años (cada edad tiene su propio espacio) y contenidos para disfrutar de una navegación estimulante pero segura (español).

- www.redinfancia.org/redlocal/infantil: la página de la Red local para los Derechos de la Infancia. También con un diseño muy atractivo para los niños, ofrece contenidos y materiales relacionados con los derechos de niños y niñas, así como juegos y una muy nutrida sección de enlaces para niños (español).

- www.iqua.net: la página de la Agencia de Calidad de Internet no está específicamente diseñada para niños, pero contiene gran cantidad de información sobre navegación segura, códigos de conducta y autorregulación, y las últimas noticias sobre usos y costumbres de los internautas (español, catalán e inglés).

- www.laredytu.com: Recursos y consejos para una navegación más segura por Internet para los menores de edad (español).

- http://www.asociacion-acpi.org: el sitio de la Asociación Contra la Pornografía Infantil (ACPI). Incluye un portal infantil (www.piscolabis.net) (español, inglés, francés, alemán e italiano).

Capítulo 11

Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en Europa

Lourdes Gaitán Muñoz

1. Introducción

En el momento de escribir este capítulo se cumplen 20 años de la publicación de un número especial del *International Journal of Sociology* dedicado a la Sociología de la Infancia y editado por Jens Qvortrup (1987). Para muchos de los que nos dedicamos a este campo de estudio, esta publicación marcó el punto de ruptura con lo que venía siendo el tratamiento habitual de la infancia en el ámbito de la sociología, y representó un fuerte estímulo en la búsqueda de explicaciones diferentes para los fenómenos que afectan a las vidas de los niños, que los estrechos límites que nos proporcionaba la teoría de la socialización no nos permitían.

Como cualquier otro hecho en el devenir del quehacer científico, éste no surgía por generación espontánea, sino que venía precedido por otros trabajos pioneros, a la vez que acompañado por otras circunstancias que resultaron ser determinantes, entre las que destacan la propia evolución de las ciencias sociales desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX, y asimismo el desarrollo de los movimientos a favor de los niños.

Comenzando por estos últimos, cabe señalar que según avanzaba el siglo XIX crecía la preocupación moral sobre la situación de los niños, referida a las condiciones en que se desarrollaba su trabajo en la industria fabril, al trato cruel que en ocasiones recibían o a las situaciones de pobreza y abandono en las que se encontraban muchos de los que pertenecían a los estratos sociales más humildes. Los esfuerzos de los

reformistas sociales empujaron a la adopción de medidas legales que buscaban poner freno al abuso de los niños, así como introducir los valores de jerarquía y orden social compartidos por las clases medias también entre las clases trabajadoras (Krieken, 1992; IOE, 1989, Platt, 1992). Sin que se abandonaran del todo las prácticas reformistas, a principios del siglo XX comenzaron a aparecer movimientos que luchaban más explícitamente por los derechos de autonomía de los niños (ver Liebel, 2006); de hecho, antes de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño por las Naciones Unidas en 1989 (la cual representa actualmente el paradigma de la consideración debida a los niños en el plano legal y social) se habían producido numerosos debates sobre sus derechos, parte de cuyos contenidos se ven reflejados en la Convención, mientras que otros (aquellos que más alteran el orden deseado de jerarquía entre generaciones adulta e infantil, o los que apuntaban a una mayor presencia pública y participación –política- de los niños) quedaban en el olvido.

Semejante periodo histórico ha sido testigo del desarrollo de lo que algunos han llamado "ciencias del niño", esto es, de la pediatría, la pedagogía, la psicología y la sociología. Centrándose en estas dos últimas, Cris Jenks (1992) defiende la idea de que los diferentes modelos teóricos de vida social en los que se fundamentan las obras de autores como Durkheim, Mead, Ariès, Parsons, Foucault, Piaget o Mannheim, son las que dan lugar a la diversidad de visiones sobre la infancia que los mismos ofrecen, resaltando así la interrelación entre pensamiento social, momento histórico y pensamiento científico. Quizá sea esta la razón por la que las teorías que acabaron siendo dominantes (al menos hasta los años 70 y 80) para la explicación de la conducta de los niños en sociedad fueran la psicología evolutiva y la idea de socialización contenida en el la sociología funcionalista de Parsons. Ambas proporcionan una confortable visión de la infancia, la una señalando los pasos obligados en el curso de un desarrollo "normal" del niño, la otra proporcionando suelo teórico para la introducción temprana y progresiva en los niños de pautas de conducta apropiadas para el funcionamiento de la sociedad.

Los dos procesos comentados han contribuido a la configuración de un modelo ideal de infancia moderna, ampliamente compartido por el conjunto de la sociedad, bien sea entre sus esferas institucionales, bien entre la gente corriente en el ámbito de las relaciones que se producen en la vida cotidiana. Este modelo tan generalizado concibe a la infancia como una etapa de preparación para la vida plena, la vida adulta, y a los niños como seres vulnerables, ignorantes, incompetentes, crédulos

e inestables, y en consecuencia dependientes de los adultos, que deben asumir la tarea de protegerles, educarles y también de reprimir sus conductas inaceptadas socialmente o consideradas incorrectas. En este contexto, aumenta el interés por la infancia y encuentran buen acomodo toda la gama de teorías y de profesiones dedicadas a explicar y gestionar la infancia, que ofrecen una cobertura científica a las prácticas sociales, a la vez que quedan atrapadas por ellas, dada la dificultad de introducir otro tipo de discursos que pudieran alterar ese orden establecido.

Esto es lo que de algún modo se proponen los nuevos estudios sobre la infancia o más concretamente la nueva sociología de la infancia: poner en cuestión el conjunto de asunciones que se dan por hechas en este campo de estudio. Y lo hacen sacando a la luz, con un sentido propio, la vida y las acciones de un grupo social que había quedado segregado al espacio privado y oscurecido o envuelto en los estudios referidos a la familia o al sistema escolar. En esta línea, esta sociología *modernista* (Prout, 2005) se planteó la doble tarea de crear un espacio para la infancia dentro del discurso sociológico y de afrontar la complejidad y ambigüedad de la infancia como un fenómeno contemporáneo.

2.- Perspectivas teóricas en los nuevos estudios de la infancia

Algunos cambios en la teoría sociológica contemporánea ayudaron también y apoyaron la emergencia de la nueva sociología de la infancia. A mediados de los años 70 y 80 del pasado siglo, la teoría estructural-funcionalista estaba puesta en entredicho, el construccionismo social trataba de problematizar y desestabilizar los conceptos que se daban por hecho, sometiéndolos a una mirada relativista y, por otro lado, algunos investigadores comenzaron a estudiar la infancia poniendo el foco en la observación y la escucha de los relatos de los propios niños. Las investigaciones sobre la infancia y los niños comenzaron a abordarse con una nueva mirada, que tenía en común la idea de que el concepto de infancia está histórica, cultural y socialmente determinado y definido, y de que los niños son actores en la vida social. Los enfoques diferentes que pueden observarse vienen determinados por el conjunto de supuestos teóricos y de métodos utilizados que apoyan las nuevas líneas de estudio. Así, en función del enfoque teórico principal y del tipo de métodos aplicados en la investigación, se han señalado como corrientes predominantes en los nuevos estudios de la infancia los siguientes (Mayall, 2002; Alanen, 2003):

1. *Sociología de los niños:* considera que los niños merecen ser estudiados por sí mismos y desde sus propias perspectivas, por lo que la investigación debe enfocarse directamente sobre ellos y sus condiciones de vida, actividades, relaciones, conocimiento y experiencias. Se ve al niño como agente, participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria y se otorga especial importancia a la intersección de las experiencias de los niños con los mundos sociales en los que habitan, especialmente sus relaciones con otros niños y con los adultos.

2. *Sociología deconstructiva de la infancia*: está basada en metodologías post-positivistas y sus implicaciones (construccionistas) para la investigación social, siendo Foucault la principal fuente de inspiración. Las nociones sobre niño, niños o infancia son tratadas como formaciones discursivas socialmente construidas, a través de las cuales las ideas, imágenes y conocimiento de los niños y la infancia se comunican en la vida social. La deconstrucción se considera necesaria para desmontar el poder discursivo de esas ideas de infancia en la vida social. También aquí se ve a los niños como agentes sociales activos que modelan las estructuras y los procesos sociales que se dan a su alrededor.

3. *Sociología estructural de la infancia*: la infancia se observa como un elemento permanente y como una parte de la estructura social de las sociedades modernas; también como una "estructura" en sí misma, comparable y análoga, por ejemplo, a la clase o al género. Como categoría social permanente, sus miembros cambian, pero la infancia y sus relaciones con el grupo social mayoritario (adulto) continúan, siendo esto un componente esencial del orden social. El objetivo de la investigación es ligar cualquier hecho relevante observado en el nivel de la vida de los niños (condición socioeconómica, estatus político o sentido de identidad) con contextos de macro nivel y explicarlo con referencia a las estructuras y mecanismos sociales que operan en el macro-contexto y generan efectos en el nivel del grupo infantil.

El primero de los mencionados es un enfoque más práctico que teórico específico. Bajo ese paraguas se resumen los diversos estudios, desarrollados sobre todo en Gran Bretaña, que abordan la investigación tomando como referencia la posición y los puntos de vista de los niños. Como una variante del mismo se puede considerar la propuesta de Mayall de una teoría *relacional* de la infancia, que recoge también cierta influencia del enfoque estructural, pero además incluye dos aspectos en los que asimismo hacen hincapié otros autores: las continuas rela-

ciones de los niños con su entorno, y las relaciones entre teoría de la edad y teoría del género. El segundo enfoque es teórico y práctico a la vez, teniendo en este segundo sentido una dimensión a la vez antropológica, y también se sitúa su origen en Gran Bretaña. El tercer enfoque quedó formulado en un estudio internacional sobre *La infancia como fenómeno social*, conducido por el sociólogo danés Jens Qvortrup, y en el que participaron especialistas de 16 países distintos. Cabe decir que otros autores han intentado una formulación teórica de la sociología de la infancia, tratando de dar coherencia a las premisas comunes y buscando la ligazón entre las orientaciones alternativas ya señaladas (fundamentalmente tratando de conectar la dimensión micro con la macrosocial en el caso de los niños) así como la aplicación al estudio de la infancia de las grandes teorías sociales generales disponibles. No obstante, el predominio del idioma inglés como canal de intercambio, hace que sean mayoritarios los investigadores que se muestren influidos por las líneas citadas.

Aunque cualquier clasificación, tal como sucede con la más arriba presentada, tiene la ventaja de ayudar a distinguir las características diferenciales de sus componentes, conlleva también el riesgo de caer en la simplificación. Por ello es preciso tomarla con precaución, también en este caso, donde no se encuentra oposición entre las corrientes presentadas, sino más bien diferencias que tienen su base en los factores que suelen confluir en el momento de abordar el estudio de cualquier hecho de la vida social, esto es: la formación científica, las habilidades y la disposición del investigador, la naturaleza del hecho o fenómeno estudiado y la necesidad de encontrar la mejor herramienta para aproximarse al conocimiento y explicación del mismo.

3.- Lo común y lo diferente en los distintos enfoques

Con el propósito de profundizar algo más en las características que acompañan a los nuevos estudios de la infancia se presentará en este apartado una comparación entre los enfoques anteriormente mencionados, si bien en el caso de la denominada *sociología de los niños* se ha tomado para el análisis la variante *relacional* defendida por Berry Mayall. Es preciso decir que los criterios utilizados para esta selección han sido, por un lado, la influencia de los respectivos enfoques en el trabajo posterior de otros investigadores y, por otro, la voluntad expresa de los autores que mejor representan a cada uno de ellos de contribuir a la conformación del marco teórico de la nueva sociología de la infancia.

La comparación se realizará fijando la atención en los siguientes aspectos:

- Planteamiento general del respectivo enfoque.
- Conceptos clave y términos utilizados con preferencia en cada uno de ellos.
- Temas de estudio o investigación que atraen principalmente su interés.
- Metodología que utilizan con preferencia.

3.1.- Planteamiento general

En el informe final del proyecto *La infancia como fenómeno social* Qvortrup (1993) formula nueve tesis que vienen a ser los puntos de apoyo de la corriente estructural de la sociología de la infancia. En la obra de James y Prout (1997) y de James, Jenks y Prout (1998) representantes reconocidos los tres del enfoque construccionista, se proponen seis rasgos característicos de lo que ellos mismos denominan un nuevo paradigma en los estudios de la infancia. En Mayall no se encuentra un pronunciamiento tan claro, aunque lo que sí hace esta autora es una definición de los puntos de partida que tiene su propuesta. La observación de los tres planteamientos (Cuadro 1) permite ver los distintos pesos que cada corriente otorga a sus definiciones de infancia o al papel de los niños, a la vez que clarifica su orientación teórica.

En el enfoque estructural, de nueve tesis, seis se dedican a conceptuar la infancia como parte de la estructura social, dos a definir el papel y la posición de los niños y una hace una referencia crítica a una posición ideológica bien asentada en la sociedad, cual es la visión de los niños como apéndices de la familia. En la definición de infancia de la segunda corriente comentada, queda bien clara su orientación construccionista, que incluye el propio reconocimiento de que cualquier nuevo paradigma explicativo es en sí mismo también una construcción; se hace mención también en este enfoque a la cultura y relaciones de los niños y a estos como constructores de sus propias vidas sociales y se opta con contundencia por un enfoque metódológico (la etnometodología) como el más apropiado para el estudio de la infancia. Por fin, el enfoque relacional dedica una sola propuesta a la definición de infancia; al referirse a los niños no habla de su posición en la sociedad, ni de sus culturas, sino de la necesidad de escucharles, ligando esto al tema de sus derechos.

Cuadro 1

Planteamientos generales de los enfoques de la Nueva Sociología de la Infancia

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
INFANCIA	1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social 2. Es una categoría social permanente 3. Es una categoría variable histórica y cultural 4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo 5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de modo distinto 6. Es una minoría, sujeta a tendencias de marginación y paternalización	1. La infancia es una construcción social 2. La infancia es una variable del análisis social 3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción	1. La infancia es un proceso relacional
NIÑOS	1. Son co-constructores de la infancia y de la sociedad 2. La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad	1. Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones 2. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales	1. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales 2. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños 3. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos
SOCIEDAD	1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños		
SOCIOLOGÍA		1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia	1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niño/adulto, sea en el nivel individual o grupal

De este modo las dos cuestiones que mantienen en común los tres enfoques son: la concepción de la infancia como una abstracción conceptual que sirve para definir el modo y los contenidos de ser niño y la consideración de los niños como personas activas en el plano social. Lo que, por el contrario, parece diferente es que, mientras el enfoque estructural hace hincapié en demostrar la parte más abstracta del binomio

persona-sociedad (aquí más bien sociedad-persona), el enfoque relacional insiste (de forma propositiva) en la necesidad de reconocer un papel para los niños, moviéndose el enfoque construccionista dentro de un cierto equilibrio en su intento de definición de ambos conceptos (Gaitán, 2006a).

La relación entre individuo y sociedad, entre los aspectos micro y macro del análisis sociológico, parece preocupar menos en el enfoque estructural en el cual, sin embargo, aparentemente queda mejor resuelta la cuestión. Al haberse optado deliberadamente en este enfoque por estudiar lo que es común a todos los niños antes de aquello que diferencia a unos de otros, resulta más fácilmente comprensible la presencia de la infancia en la estructura social, en un corte transversal que se situaría en paralelo con otros cortes de edad (juventud, adultez, vejez) y atravesado, verticalmente por los sistemas de clase, jerarquía y poder que rigen en la estructura, y asimismo la ligazón entre la estructura y los actores sociales entre los cuales, aunque menguados por la dependencia estipulada para ellos, se encuentran los niños como sujetos (op. cit).

En el enfoque construccionista el acento se pone, por el contrario, en la pluralidad de infancias (basada en la existencia de distintas construcciones de la misma). Sin embargo muestra menor interés por las construcciones históricas que por las que están vigentes. Se aproxima bastante, a la vez, a otra importante cuestión sociológica, cual es la de cultura y sociedad, así como a las representaciones simbólicas del mundo social. Desde ahí, la relación entre los planos macro y micro sociales sería más factible establecerla en el ámbito de los imaginarios compartidos que conducen las expectativas respecto a las conductas de los individuos, cosa que no hacen los promotores de este enfoque cuando intentan relacionar estructura y actores sociales, sino que se enredan en explicar que ambas cosas son como distintas caras de la misma moneda (op. cit).

Al definir a la infancia como un proceso relacional, e incluso afirmar que esta existe solamente en relación con la adultez, constituyendo cada una de ellas un referente para la definición de la otra, el enfoque relacional se sitúa, a su pesar, en un plano microsocial, en el plano donde se producen las relaciones interpersonales, y su única posibilidad de ligar este plano con el macrosocial es mediante la presunción de que todo lo que sucede en el ámbito local influye en el global.

3.2.- Términos y conceptos

En el enfoque estructural el término más utilizado es el de "infancia", en el construccionista el de "niño" y en el relacional el de "niños" y ello siempre para referirse al conjunto del objeto estudiado que resultaría ser de este modo, y una vez más, en el primero una parte de la estructura, en el segundo un referente simbólico y en el tercero un conjunto de personas. Del mismo modo, para referirse a la actividad de estas personas, el enfoque estructural prefiere el término "actor social"; el construccionista emplea "*agency"* (agencia) término que los propios autores hacen equivalente a "creación productiva"; mientras que en el enfoque relacional se habla directamente de "agentes".

Cuadro 2

Términos y conceptos claves

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
TÉRMINOS	• Infancia • Actor social	• Niño • *Agency*	• Niños • Agentes
CONCEPTOS	• Estructura social • Generación • Grupo minoritario • Justicia distributiva	• Construcción social • Relaciones sociales y cultura de los niños • Visiones o representaciones del niño	• Generación • Género • Relaciones de los niños • Grupo minoritario

Respecto a los conceptos clave, hay algunos que están presentes en uno solo de los enfoques comentados. Son estos los de estructura social y justicia distributiva en el enfoque estructural; construcción social, cultura de los niños y visiones o representaciones de los mismos en el construccionista; género y relaciones de los niños en el relacional. Entre los compartidos están, por un lado, los conceptos de generación y grupo minoritario, que aparecen en el enfoque estructural y en el relacional y, por otro, los referidos a las relaciones (sociales) de los niños, que aparecen en el segundo y tercero enfoques de los comentados.

3.3.- Temas de interés

En el cuadro 3 se muestran las cuestiones que parecen ser de interés más relevante en cada uno de los enfoques, bien con el fin de centrar las bases teóricas más apropiadas para el estudio de la infancia, bien con el de orientar los temas de investigación que cada uno considera prioritarios. También en este caso es preciso decir que no se trata de temas excluyentes ni exclusivos, sino más bien de los temas que se abordan preferentemente como consecuencia, en muchas ocasiones, de las posibilidades que ofrece la existencia de fondos para llevar a cabo investigaciones en unos u otros campos.

En el enfoque estructural se han reflejado los temas de estudio seleccionados para la realización del proyecto internacional *La infancia como fenómeno social*, que fueron ampliados en el curso de la investigación, dando pie a formulaciones teóricas y a proyectos de investigación posteriores. El más reciente, en esta línea, se ha realizado en el marco del COST[1] A 19 Children's Welfare y comprende los estudios de 15 países, reunidos en dos tomos ya publicados (Jensen y otros, 2004).

Los temas reflejados en las columnas correspondientes a los otros dos enfoques se han seleccionado en virtud de la preocupación que queda manifiesta hacia los mismos en los respectivos textos, así como en atención al espacio que a ellos se dedica.

Cuadro 3

Temas de principal interés

ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
1. Sociografía de la infancia 2. Actividades de los niños 3. Justicia distributiva 4. Economía de la infancia 5. Estatus legal de los niños	1. Crítica visiones convencionales 2. Insertar la sociología de la infancia en el debate general de las ciencias sociales 3. El cuerpo del niño 4. Tiempo y transición en la infancia 5. "Agencia" y estructura	1. Generación como proceso y como concepto relacional 2. Historia 3. Feminismo e infancia, relaciones entre género y generación 4. Los niños en la división del trabajo 5. El punto de vista de los niños

1 European Cooperation Programme in the field of Scientific and Technical Research (COST)

En el enfoque construccionista se refleja la fuerte crítica a las visiones proporcionadas por la psicología evolutiva y por la teoría parsoniana de la socialización al estudio científico de la vida de los niños y al saber cotidiano acerca de la infancia, que desde aquel se hizo en una primera etapa. Aunque en toda la nueva sociología de la infancia está presente esta crítica, ningún otro autor se ha dedicado con tal ahínco a rebatir aquellas visiones como Cris Jenks (1996). En una segunda mirada (coherente y consecuente con su pensamiento) los autores que se inscriben en esta corriente tratan unir "lo que el construccionismo había separado", esto es, el mundo de lo material y el mundo de los significados, defendiendo la importancia de dos aspectos fundamentales en la concepción de la infancia y en la valoración de los niños: el cuerpo y el tiempo. Este último tema, el tiempo, ya había sido abordado en uno de los productos derivados del proyecto sobre la infancia como fenómeno social pero mientras en éste la perspectiva adoptada estaba más orientada a lo concreto ("el tiempo para los niños") en el enfoque construccionista se examina de una forma más abstracta "el tiempo de la infancia" es decir, los símbolos que acompañan al paso del tiempo en los niños y, asimismo, los niños como símbolo del paso del tiempo.

El enfoque relacional, por su parte, retoma ideas ya planteadas en el enfoque estructural, como las de los niños en la división del trabajo o el de las relaciones entre generaciones, si bien, sobre todo en el último caso, trata de ir más allá de la inicial propuesta, buscando los fundamentos teóricos del paradigma generacional, así como explorando las posibilidades de su aplicación fructífera al estudio de la infancia. Junto a esto, el enfoque relacional aporta también la experiencia de los estudios feministas acerca de la vida y la posición de las mujeres en la sociedad, como elemento que puede servir para el avance en los estudios sobre la infancia y para la condición de los niños.

3.4.- Enfoques metodológicos

Tal como se indica en el cuadro 4, el enfoque estructural, al orientarse al macroanálisis de las relaciones sociales utiliza preferente, aunque no exclusivamente, métodos cuantitativos; el construccionista, con su interés centrado en las actividades de la práctica cotidiana, el contexto en que se producen y los significados que se les atribuyen implícitamente, utiliza métodos etnográficos; por fin, el enfoque relacional emplea métodos cualitativos.

Cuadro 4

Metodología preferente

ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
• Especialmente cuantitativa: búsqueda a través de fuentes secundarias, explotaciones específicas de datos estadísticos comunes, demanda de datos específicos sobre los niños en estadísticas corrientes	• Enfoque etnográfico o antropológico, con sus herramientas correspondientes, en especial la observación participante. Conexión con estudios culturales	• Especialmente cualitativa, entrevistas individuales o grupales con niños, así como con madres y profesionales, y en los propios entornos donde se desarrolla su vida cotidiana

En el enfoque estructural el objetivo de la investigación es el de ligar cualquier hecho relevante observado en el nivel de la vida de los niños (condición socioeconómica, estatus político o sentido de identidad) con el contexto de nivel macrosocial en el que se producen. Para ello se recurre a la explotación de resultados de investigaciones que aplican técnicas de muestreo en gran escala, así como a estudios demográficos y de sociología estadística. Ello requiere, no obstante, imaginación para desarrollar nuevas técnicas, tal como se hace en el análisis e interpretación de las estadísticas de población al objeto de conseguir que "cuenten" los niños y también combinar datos de fuentes estadísticas con estudios focalizados para describir cambios en el espacio social de la infancia.

Los enfoques etnográficos se utilizaron al principio para la descripción de la cultura de los niños como una cultura aparte, con sistemas de creencias y prácticas extrañas para un ojo adulto, en la que los niños establecían sus propias reglas. En el enfoque construccionista las culturas infantiles no se observan como un mundo aparte, sino como expresión que puede revelar algo acerca de la construcción social de la infancia y de la propia comprensión de su estatus por parte de los niños, un estatus que está moldeado por discursos particulares sobre "el niño". Por otra parte se acepta el valor metodológico de mantener las diferencias entre los niños y los investigadores adultos, reconociendo que a pesar de lo amigables que estos sean sólo pueden tener un rol semiparticipante en las vidas de aquellos. Esto conduce al reconocimiento de la necesidad de desarrollar herramientas y técnicas específicas para trabajar con niños en aquellas ocasiones en que la condición adulta impida una completa participación.

Por fin, en el enfoque relacional y en otros semejantes, los niños se ven como participantes competentes en un mundo compartido, aunque centrado en los adultos, y es a través del mutuo entendimiento como se desarrolla la relación de investigación. Se da menos énfasis a las vidas sociales de los niños con otros niños, antes bien, la atención se centra en las perspectivas de los niños y en su comprensión de un mundo adulto en el que son llamados a participar. Igual que en los enfoques culturales, se hace gran énfasis en éste sobre la cuestión de dar voz a las propias perspectivas de los niños, pero no con la pretensión de que sean un mundo aparte, sino que se observa de modo simultáneo la conducta y las expresiones de los niños y las acciones de sus cuidadores adultos.

4.- La perspectiva generacional en los nuevos estudios de infancia

La idea de generación fue definida por José Ortega y Gasset como pieza indispensable para una teoría de la vida histórica y social. Una generación, según Ortega, está compuesta por el conjunto de los que son coetáneos en un círculo actual de convivencia. La pertenencia a una generación no se fija por haber nacido en una fecha, sino en una *zona de fechas* que abarca periodos de 15 años. De este modo la vida humana comprendería cinco periodos correspondientes a la niñez, la juventud, iniciación, predominio y vejez. En el pensamiento de Ortega la niñez tiene escasas posibilidades de actuación histórica y su mundo cambia poco en comparación con lo que puede hacerlo el mundo adulto.

Para Mannheim no son tampoco los niños, sino más bien los jóvenes quienes tienen un protagonismo especial en el juego de las generaciones. Sin embargo no es preciso forzar mucho la propuesta teórica de este autor para aplicarla al estudio de la infancia, como generación, y a sus relaciones con otras generaciones presentes en el mismo momento histórico, como se verá más adelante.

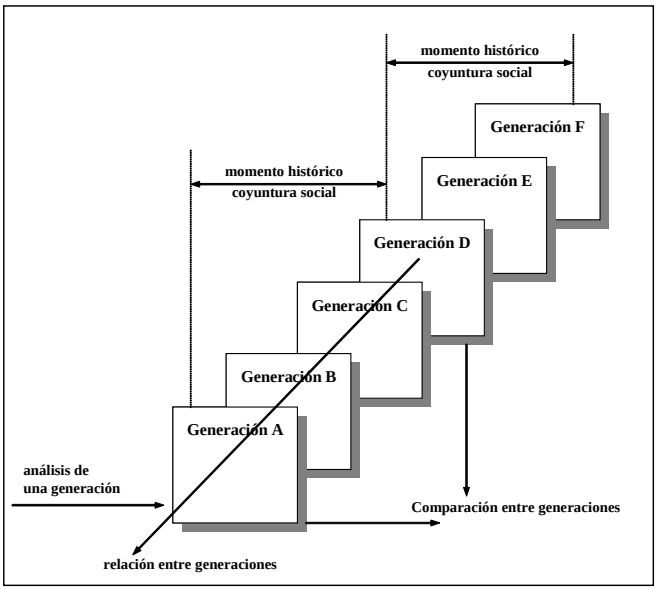
Karl Mannheim publicó en 1928 un artículo titulado *El problema de las generaciones* en el que trató de establecer las bases de una sociología formal de las generaciones. Aunque esta posible sociología no fue desarrollada posteriormente por el autor, ni por otros seguidores, en la investigación empírica el término (a veces más que el concepto) se utiliza muchas veces como un recurso dialéctico capaz de evocar las diferencias en la posición de distintos grupos de edad en virtud de su ubicación concreta en un periodo del ciclo de la vida y también como indicador de la sucesión de funciones ejercidas por los actores sociales en la perspectiva

del tiempo histórico. De este modo el enfoque generacional se demuestra de utilidad para dar cuenta de los fenómenos que acompañan a sucesos vitales, tales como la juventud o la vejez, y constituye un punto de partida para una sociología de la edad. Esta situación, igual que la de género, representa una categoría básica de diferenciación que resulta indispensable para un análisis de las dinámicas sociales, o de la sucesión de papeles que corresponden a los actores sociales en función del contexto histórico en el que viven y de las condiciones sociales cambiantes que les rodean.

La perspectiva generacional también puede resultar una herramienta útil para el análisis de la posición de la infancia en comparación con el resto de las generaciones, de los cambios que la misma experimenta a lo largo del tiempo, o bien de las diferencias que se producen al interior de una cierta generación infantil. En la figura 1 queda representada la sucesión de generaciones, considerando que en cada momento histórico o coyuntura social coinciden varias de ellas (simplificadas en el gráfico en tres: infantil, adulta y mayor) y asimismo las dimensiones que pueden ser consideradas en el análisis, tanto en un sentido sincrónico como diacrónico, y que podrían ser las siguientes:

Figura 1

Claves para el análisis generacional



a) Análisis de las características de una generación infantil.

b) Comparación entre los rasgos de una generación infantil actual con los de otra que se ha desenvuelto en una etapa, momento histórico o coyuntura social anterior.

c) Relación entre las generaciones presentes, bien sea en el plano micro o en el macrosocial.

Desde sus comienzos, el concepto de generación fue clave para los nuevos estudios sociológicos de la infancia, pero no ha sido hasta fechas más recientes cuando se ha prestado atención a la necesidad de profundizar en su significado y en su utilidad práctica, tanto para avanzar en el camino de la teorización de la infancia, como para analizar las relaciones que se producen entre las personas que forman un mismo o distinto grupo generacional. En el reciente debate han surgido diferentes nociones de generación (ver Mayall y Zeiher, 2003). Por un lado se han recuperado las propuestas de Mannheim y de otra parte se ha procedido a repensar la generación como un sistema de relaciones entre adultos y niños, buscando establecer la idea de un orden generacional semejante al que da pie al sistema de clases o al sistema de género.

En todo caso, salvo en el planteamiento del enfoque estructural, el cual contempla la presencia simultánea de tres grandes grupos generacionales (infancia, adultos y mayores) la nueva sociología de la infancia parece haber restringido la perspectiva a un enfoque dualista (niños-adultos). Con ello pierde la oportunidad de observar en profundidad ciclos largos, de tres o más generaciones, sucediéndose y transmitiendo experiencia, o confrontándose o aliándose en el momento presente. Pierde también la posibilidad de conectarse con otras sociologías que tienen como base grupos de poblaciones identificados en relación a la edad, como la sociología de la juventud o la sociología de la vejez (Gaitán, 2006b).

Como decíamos, la generación tiene un interés explícito cuando se considera la infancia como fenómeno social en el enfoque estructural. Sirve para identificar, en la macroestructura social, la existencia de un orden generacional por el que se distingue a los niños, como grupo de población, de otros grupos, y para constituirlos como una categoría social particular, definida a través de pautas de división social, diferencia y desigualdad.

En el enfoque construccionista, los términos generación y generacional sirven como meras nociones descriptivas, sin tener un papel analítico particular en el diseño de investigación. Si se usan vienen a ser también objetos sociales que han de ser deconstruidos, esto es, contextualizados, historizados y relativizados. Debido a la conexión de este enfoque con las teorías y métodos antropológicos, cabe recordar que el significado tradicional de generación en la antropología difiere del que tiene en la sociología, entendiéndose en aquélla como uno de los componentes de los sistemas de parentesco. El que ni en una ni en otra dimensión (antropológica o sociológica) el concepto de generación posea un papel central en la sociología de la infancia de enfoque construccionista no impide que también aquí se aplique a la interpretación de las conductas observadas en los niños.

En el enfoque relacional la interacción entre generaciones (que en este caso se reducen a dos: adultos y niños) resulta fundamental. Partiendo de la concepción de la estructura social como un sistema de relaciones entre posiciones sociales, se exploran las relaciones generacionales tanto en el nivel personal (relaciones familiares, por ejemplo) como en los niveles societales, refiriéndose, en este caso al complejo conjunto de procesos sociales relacionales a través del cual algunas personas vienen a ser niños (son construidos ideológicamente como niños) mientras que otras vienen a ser adultos.

5.- El debate actual: superar los límites del construccionismo y buscar el mayor entendimiento interdisciplinar

El desarrollo de los que venimos denominando nuevos estudios (sociológicos) sobre la infancia ha sido vertiginoso en las dos últimas décadas. La sociología de la infancia se ha abierto hueco en el seno de la Asociación Internacional de Sociología (AIS) y también dentro de la Asociación Europea de Sociología (ESA), en cuyos sucesivos congresos el número de comunicaciones presentadas ha desbordado en ocasiones los límites temporales señalados por la organización. Al tiempo han aparecido y se están desarrollando cursos de postgrado en muchas Universidades europeas, al punto que se ha creado una Red Europea de Master de la que forman parte más de 25 centros universitarios.[2] Se llevan a cabo proyectos de investigación promovidos por instituciones locales y también otras de carácter transnacional. Las publicaciones son numerosas

2 Nota de los editores: Ver capítulo 24 de este libro.

y existe una revista científica (*Childhood*) que facilita el intercambio entre investigadores así como el conocimiento de lo que la investigación muestra sobre la situación de los niños en distintas partes del mundo.

La nueva sociología de la infancia ya no es por lo tanto tan nueva, y parece haber superado la necesidad que mostraba al principio de diferenciarse de otros enfoques convencionales. Más bien busca la interdisciplinariedad y reconoce, por supuesto, una visión multidisciplinar que se considera indispensable para aproximarse con justeza a la realidad de la infancia hoy. Sin embargo, el tema pendiente en este sentido es encontrar una mejor vía de comunicación con la psicología, ampliamente dominante, en su versión evolutiva, en el campo de los estudios de infancia. Algunos autores (Thorne, 2007; Prout, 2005) consideran que los psicólogos que trabajan en la línea de Vigotsky están más próximos a los nuevos estudios (sociológicos) de la infancia al considerar el papel de la vida cultural y social en el desarrollo cognitivo de los niños. En cualquier caso, se considera que la articulación de diferentes tipos de temporalidad (histórica, generacional, cronológica, fenomenológica, evolutiva, biológica) resulta central en el estudio de los niños y de la infancia.

Por lo que se refiere al construccionismo, que de una forma latente o militante acompaña a los distintos enfoques de la nueva sociología de la infancia, en un reciente artículo, King (2007) señala que si bien la noción de que la infancia es un concepto construido parece incontrovertida, algunos han tratado de llevar esto más lejos con el argumento de que, revelando (deconstruyendo) la naturaleza artificial de esas construcciones y de los intereses de poder que ocultan, se puede acceder a la verdad sobre las relaciones de los niños a través de los hechos revelados en la investigación. King estima que a esa verdad no se accede directamente, y recurre a la teoría de sistemas de Luhman, quien también se apoya en una visión construccionista pero la interpreta y aplica de una forma diferente (concibiendo que la sociedad consiste no en individuos sino en comunicaciones que se organizan socialmente dentro de sistemas societales) para proponer que la realidad de los niños vendría a ser "lo que se cuenta" de los niños y, del mismo modo, lo que la nueva sociología de la infancia cuenta de los niños entraría a formar parte de ese entramado general.

Hay al menos otros dos aspectos en los que se podría aplicar la crítica a la nueva sociología de la infancia. Uno de ellos es el excesivo recurso a dualismos (adulto-niño, estructura-agente, naturaleza-cultura, *being-becoming*) que es analizado con detalle por Prout (2005) quien propone

la apertura hacia explicaciones más inclusivas, que atiendan al ensamblaje de cultura y naturaleza, sociedad y tecnología, discurso y materialidad.

Por fin cabe señalar que la nueva sociología de la infancia no ha escapado a esa condición que se señalaba al principio como presente entre sociólogos, antropólogos o psicólogos clásicos, esto es, que sus ideas de infancia son reflejo, reproducen y a la vez crean la visión compartida socialmente sobre la misma. No cabe duda de que un estado de opinión favorable al reconocimiento de los derechos de los niños ha facilitado la buena acogida de unos planteamientos dentro de las ciencias sociales que resaltan el papel de los niños como actores y como integrantes de la sociedad con pleno derecho. Es valorable también el compromiso de la ciencia con las causas justas, pero asimismo es cierto que la nueva sociología de la infancia no ha sabido separar bien la defensa de los derechos de la actividad científica, cayendo en ocasiones en el voluntarismo.

Capítulo 12

Perspectivas teóricas de la sociología de la infancia en América Latina

René Unda Lara

1.- La sociología de la infancia en el campo general de la sociología

El desarrollo de la sociología en América Latina, al igual que otrasproducciones intelectuales en la región, se inscribe en las múltiples, desiguales y específicas transformaciones de la sociedad y del Estado en cada uno de los países latinoamericanos.

Si bien este desarrollo muestra tendencias generales a nivel regional, también expresa marcadas diferencias entre países, instituciones y comunidades académicas nacionales. En cada uno de los países latinoamericanos, las diferencias y desarrollos desiguales de la ciencia y pensamiento sociológico entre instituciones y comunidades son también pronunciadas. Cuestión, esta, que por lo general mantiene una directa correspondencia con la acumulación de poder político-económico y de capital académico institucionalizado.

Las generalizadas vicisitudes y contingencias en la constitución de los Estados latinoamericanos, así como sus particulares configuraciones caracterizadas por la adopción de modelos de desarrollo (agrarios e industriales) condicionaron, en gran medida, los específicos desarrollos de las ciencias sociales en cada país. Sin embargo, hay que reconocer que las ciencias sociales, en cuanto campo cultural específico, se han articulado doblemente a las tendencias internacionales vigentes en cada período histórico y a la diversidad de condiciones internas de cada Estado nacio-

nal y sus instituciones. Por lo tanto, el desarrollo de las ciencias sociales y de la sociología no está únicamente condicionado por la estructura general de un Estado y de una sociedad nacional; además de esta impronta propia de la sociología en tanto ciencia moderna, cabe reconocer que posee su propio modo de desarrollo que traspasa la sociedad nacional, producto de la dinámica específica de la circulación de conocimiento atribuible, sobre todo, a las elites intelectuales internacionalizadas.

En América Latina, el nacimiento y desarrollo de la sociología ha estado sujeto a los avatares propios de los procesos de institucionalización del aparato estatal-gubernamental y su relación, difusa e intermitente, con la institucionalidad académica universitaria. Con distintos matices en cada uno de los países latinoamericanos, la sociología penetró y adquirió rápidamente un carácter marcadamente crítico respecto del aparato estatal debido a las difíciles condiciones sociopolíticas y económicas de la región como producto de la implantación de similares modelos de explotación económica y dominio político de sectores minoritarios frente a la mayoría de la población.

Tal orientación científica e ideológica, ligada al conjunto de condiciones sociopolíticas que hacían del Estado y de la sociedad espacios de diferenciación social creciente, marcaron el rumbo de una progresiva institucionalización académica de la disciplina sociológica en América Latina que, en las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, cristalizaría en el predominio de una amplia convergencia ideológica definida como de izquierda, revolucionaria y anti-imperialista (ver Sonntag 1988).

La extendida adopción de un posicionamiento político e ideológico de izquierda en/de la sociología en América Latina durante los años sesenta y setenta constituye, por una parte, el cierre de una primera etapa de la sociología en la región, asociada del desarrollo del pensamiento sociológico de postguerra y, por otra, el inicio de una nueva etapa, cada vez más internacionalizante y crítica, debido a la reconfiguración del sistema político y económico mundial.

Dicha situación, entendible desde la perspectiva científica y desde la dinámica social por la potencialidad crítica y cuestionadora de la sociología en un modelo de sociedad plagada de desigualdades de diverso tipo, contribuye significativamente a diversificar la sociología pero, ante todo, a ubicarla como la disciplina central de las ciencias sociales por su rol protagónico en la defensa de la autodeterminación de los pueblos y

en la necesidad de un cambio social, lo que significaba situarse en la orilla opuesta de la estructura y aparato estatal.

Las consecuencias téoricas y prácticas de tal proceso se dejan sentir con fuerza hasta la actualidad, puesto que las diversificaciones y especializaciones de la sociología en América Latina continúan privilegiando el estudio del campo de las relaciones políticas y, por supuesto, la sociología continúa promoviendo la idea de la necesidad del cambio social aunque éste no sea ya necesaria ó únicamente un cambio desde la perspectiva de la izquierda. Continuaremos este breve análisis considerando la primera de las consecuencias señaladas con el propósito de contribuir a la comprensión de la ubicación de la sociología de la infancia en la sociología en América Latina.

Las prácticas y discursos del desarrollo expresados como procesos de modernización socioeconómica en America Latina en la década de 1960, generan nuevas dinámicas en el sistema educativo en su conjunto. En el caso de la educación superior, se incrementa la matrícula y en el caso particular de la sociología, la universidad pública antes que la privada, abre espacios de formación académica y profesional que, bajo la impronta de la pluralidad universitaria, constituyen fuentes generadoras de pensamiento sociológico cuestionador de un orden de relaciones sociales excluyente y, a la vez, espacios de formación de sociólogos comprometidos con el desarrollo de su país, en términos de «conservación» y mantenimiento del statu quo.

Esta suerte de ambigüedad entre la apuesta hacia la formación de cuadros orientadores del cambio social y la formación de técnicos para el desarrollo obedece en estricto rigor al carácter contradictorio de la dinámica societal de aquellos años. Por un lado, la constatación de la experiencia social sobre una sociedad que requiere transformaciones estructurales y sustantivas y, por otro, la posibilidad de contribuir a los objetivos de desarrollo formulados desde el estado y organismos internacionales que, como se ha indicado ya, es un estado cooptado por intereses particulares.

Bajo tales condiciones, los ámbitos de interés sociológicos se situaban en la esfera de lo público y de lo público estatal en países en los cuales los regímenes dictatoriales de aquella década lo permitían. Concretamente, son las especialidades tales como la sociología política, la sociología de las organizaciones, del trabajo, del conflicto, y, posteriormente (1980) la sociología del desarrollo, las áreas que se privilegian. Cuestiones tales como la familia, la conyugalidad, las generaciones, la juven-

tud, la infancia no son ni siquiera consideradas como cuestiones sociales y, menos aún, como objetos sociológicos.

La tendencia dominante desde los años ochenta del siglo pasado en la sociología latinoamericana ha estado fuertemente vinculada a la ideología del desarrollismo (ver Mires 1993). La consecuencia derivada de aquello ha sido la creciente producción de una sociología funcionalizada a los imperativos del desarrollo entendido este como crecimiento económico, primero y, luego del Consenso de Washington, como superación de la pobreza.

Es en la década de los ochenta cuando frente a un creciente desencanto, inestabilidad social y política, la presencia de señales aún difusas de desinstitucionalización y desconsolidación democrática genera una importante primera oleada de movilización social – post-retorno a la democracia- que encuentra su traducción en la constitución, en unos casos, y en la consolidación, en otros, de una serie de movimientos sociales. Una fracción de sectores de la llamada sociedad civil, en la mayoría de países de América Latina, orienta su preocupación hacia la temática de los derechos humanos y una vez rebasada la primera mitad de aquella década, define su accionar en el campo de los derechos del niño.

En las escuelas y departamentos de sociología se incorporan paulatinamente los derechos humanos, como un componente indispensable para mantener viva la memoria colectiva respecto de los años precedentes y como estrategia general de previsión frente a posibles regresiones a regímenes políticos de facto. No es sino hasta finales de los ochenta e inicio de los noventa que la institucionalidad dedicada al campo de la infancia adquiere una clara visibilidad y presencia en el aparato público estatal y en al ámbito de las organizaciones no gubernamentales como consecuencia directa de la promulgación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en 1989.

En la década de 1990, la institucionalidad dedicada al trabajo de atención a la niñez y adolescencia adquiere mayor presencia y visibilidad, sobre todo cuando varios de los Estados latinoamericanos ratifican la CDN. Si bien el proceso de difusión y promoción de los derechos de la niñez se desarrolla generando algunos impactos en la opinión pública, en el campo de la sociología no se producen efectos significativos. De hecho, los programas académicos sobre infancia son prácticamente inexistentes en aquellos años y, a lo sumo, la escasa reflexión sociológica sobre las condiciones sociales de la niñez se halla inmersa en el campo de las políticas sociales (ver Ziccardi 2001; VVAA 1989).

La implantación de las reformas neoliberales y sus efectos directos en la precarización de las condiciones de vida de amplios sectores poblacionales produjo importantes cambios en los modelos y programas de atención a niños cuyas familias se encontraban en situación de mayor vulnerabilidad. Varios de estos programas, que en los países de la región andina tienen similares características por su enfoque predominantemente asistencialista, son objeto de evaluaciones y, en algunos casos, de estudio en los que se utiliza categorías sociológicas sin que por ello se pueda afirmar que, de modo consciente y deliberado se haya intentado construir –orgánicamente- una sociología de la infancia.

Es, finalmente, en los primeros años del siglo XXI cuando la iniciativa de construcción de una sociología de la infancia se instala orgánicamente en varios centros de estudios superiores. Dicha iniciativa, sin embargo, no se gestó en las universidades sino en un organismo dedicado desde 1919 al trabajo de atención a la infancia (Save the Children Suecia). Es preciso indicar que, de modo previo a este proyecto, un número muy escaso de programas académicos sobre estudios de la infancia se pusieron en funcionamiento.

La iniciativa propiciada por Save the Children Suecia tomó la forma de cursos de postgrado (maestrías) en Derechos y Políticas Sociales de Infancia, en cuyos planes de estudio, la sociología de la infancia constituye un área central del proceso formativo y de las investigaciones de estudiantes y docentes.

En America Latina, la sociología de la infancia se encuentra *en proceso* de constitución. Las dificultades y desafíos para tal empresa se ubican en las dimensiones institucional, académica y profesional. Por una parte, una amplia mayoría de las instituciones volcadas al trabajo de atención a la niñez no considera necesario o importante el aporte que la sociología de la infancia pueda hacer en sus programas ó proyectos de intervención, por más que sus discursos reiteren en la importancia de la interdisciplinariedad y la integralidad. Tal como hace dos o tres décadas, la institucionalidad de atención a la niñez, privilegia el concurso de profesionales de la psicología, la pedagogía, el trabajo social, el derecho y la salud. Las razones por las que no se considera indispensable la presencia de profesionales del campo de la sociología en los programas y proyectos de intervención y atención a niñez y adolescencia están aún por indagarse.

Otra severa dificultad, como se examinará más adelante, tiene que ver con la escasa importancia que la academia y, específicamente, el cam-

po de la sociología brinda a los estudios de infancia. Al igual que la institucionalidad de atención a infancia, la sociología sigue, de hecho, priorizando los estudios centrados en la problemática política, del desarrollo, de lo ambiental, de lo urbano y, vale enfatizar, desde una perspectiva predominantemente aplicativa. Incluso, una mayor dedicación de recursos y apoyo se evidencia en el campo de la sociología de la juventud. Frente a esta realidad, hace falta una mayor producción germinal de quienes tienen interés en desarrollar una sociología de la infancia, con la cual se pueda posicionar la temática y, con ello, generar efectos de valoración sobre su importancia para la comprensión de la infancia.

Como observamos la sociología de la infancia, ocupa aún, un espacio relativamente marginal en el espectro de la sociología y las ciencias sociales. Con todo, su presencia y reconocimiento en el espectro general del campo sociológico latinoamericano está dado, considerando su presencia en los congresos de ALAS desde el año 2003 así como en otros eventos académicos a nivel nacional y regional. No está demás dejar anotado que, por su misma naturaleza crítica, la disciplina sociológica genera cierto tipo de incomodidades e, incluso, perplejidad en vastos sectores dedicados al trabajo con infancia que han asumido determinados discursos, prácticas y representaciones sociales, como verdades fijas e incuestionables[1].

2.- Apuntes sobre el desarrollo de la sociología de la infancia

Una inicial prospección de lo producido en América Latina bajo la denominación de sociología de la infancia permite afirmar que el acumulado de conocimientos es aún incipiente, disperso y muy poco orgánico[2]. Características que examinaremos con mayor detalle más adelante.

---

1 Un típico ejemplo de lo dicho se presenta cuando, desde la sociología, se analiza el proceso histórico de la producción y conquista de derechos frente al discurso de los derechos de la niñez. Otro, cuando se desarrolla el análisis sociológico del llamado «trabajo infantil» desde las categorías del trabajo en la sociedad del capital y se confronta con los discursos y representaciones que pretenden erradicar el trabajo infantil sin tomar en cuenta las causas estructurales del fenómeno.

2 En el caso ecuatoriano, colombiano y peruano, excepto los cursos de sociología de la infancia, que se inscriben en el marco del proyecto Maestrías en Derechos de Infancia, impulsado por Save the Children Suecia, es prácticamente inexistente la oferta ó desarrollo de estos cursos. Funciona un mínimo número de programas de postgrado sobre Infancia (U. de Manizales, Colombia), Derechos del Niño -desde la perspectiva predominatemente jurídica (U. Externado, Colombia; U. Córdova, Argentina).

Una segunda consideración, es que en la medida que la sociología se ha abierto muy poco hacia la temática de infancia -con la consecuente escasez de programas formativos y de investigación- los espacios de diálogo y debate (seminarios, congresos, foros, etc.) han sido también muy esporádicos, hecho que ha dificultado la posibilidad de intercambios y realimentaciones, tan indispensables en las relaciones académicas en el momento histórico actual. Son realmente escasas las oportunidades en las que convergen esfuerzos interinstitucionales que propicien la discusión en torno de la sociología de la infancia.[3]

Sin embargo, abrir espacios desde los que se impulse la posibilidad de pensar sociológicamente la infancia, representa la oportunidad de compartir y debatir en torno de los enfoques y abordajes así como algunos de los avances que varias de las universidades de la Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos de Infancia han realizado en el campo de la sociología de la infancia. Dado que la creciente complejización de la disciplina sociológica se ha producido, entre otros factores, por las convergencias y tensiones epistémicos propios del desarrollo de las ciencias sociales, las maneras de producir una sociología de la infancia, seguramente seguirán cánones similares; es decir, constituirá un prolífico campo de disputa intelectual. Mucho más, en un tiempo histórico poco propicio para pensar sociológicamente la sociedad (ver Follari 2002; Sánchez-Parga 2007).

A partir del reconocimiento del estado embrionario de la sociología de la infancia en América Latina, el punto de partida conceptual de este apartado es situar la infancia y el niño como una *producción social*, como un hecho socialmente producido, principio común de cualquier escuela y enfoque sociológico (desde Comte y Durkheim hasta, incluso, las vertientes asociadas a corrientes posmodernas). Concebir la infancia y el niño como producto social significa, simultáneamente, concebirlos también como productores de sociedad; sólo en la medida en que algo ha sido producido socialmente es capaz de generar efectos en las estructuras y relaciones sociales (ver Touraine 2005; Borja y Castells 2003).

3 Momentos significativos para el impulso inicial de una sociología de la infancia han sido el XXIV y el XXV Congresos de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) realizados en Arequipa, Perú (noviembre de 2003) y en Porto Alegre, Brasil (agosto de 2005), eventos en los que se instaló por primera vez en la historia de los Congresos de ALAS, la mesa de sociología de la infancia con la participación de la Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos y Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia, RMI (www.redmaestriasinfancia.net)

La historia del desarrollo de la disciplina sociológica es también la historia de su diversificación y especialización. Es un proceso en el que puede constatarse la existencia de continuidades y rupturas epistémicas y científicas así como de fuerzas institucionales y sociales cuyas demandas de explicación de la realidad social ampliaron el radio de acción de la sociología. El desarrollo científico de la sociología como la creciente diferenciación funcional de las sociedades son los factores determinantes en la complejización de esta disciplina.

Los desarrollos teóricos y conceptuales representan el acumulado de una ciencia que va revisándose a sí misma; que, por una parte, va consolidando conceptos y que, por otra, va innovándolos o desechándolos. Tal es el legado de conocimiento que constituye lo que hoy llamamos clásicos y sobre lo que se hace posible anclar nuevos conocimientos, sugerir rupturas ó, más recientemente, elaborar deconstrucciones.

Existe, pues, la inherente necesidad de un desarrollo de cada ciencia y disciplina que se produce por efectos del mismo ejercicio científico y académico; es decir, por su propio sustrato reflexivo (especular respecto de sus presupuestos filosóficos, epistemológicos y teóricos y respecto de la sociedad) y crítico, por ser sujeto de permanente escrutinio, derivado de la duda metódica ya instalada por el actualmente tan denostado pensamiento y aporte cartesiano.

En el campo del conocimiento, la creación de las ciencias sociales y, de modo particular de la sociología, está estrechamente vinculada a la necesidad científica de objetivar la realidad social. La positivización de la realidad social enfrenta desde sus intentos iniciales serios obstáculos por el carácter histórico del hecho social. Es sólo a partir de sucesivos desarrollos que van desde la física social hasta los planteamientos de Durkheim (derivados de sus estudios sobre los comportamientos sociales, la recurrencia, el suicidio, el sistema escolar) que puede hablarse de una disciplina que, aunque aún muy poco desarrollada, cuenta ya con un estatuto teórico propio.

Pero, además, el desarrollo de la ciencia, y de la disciplina sociológica específicamente, está muy condicionado por las demandas y necesidades de la sociedad. Al ser la sociología parte de un campo de conocimiento producto de la modernidad y de unos específicos requerimientos del Estado moderno (Weber 1984), su desarrollo está también muy condicionado por un conjunto de fuerzas sociales que le imprimen una determinada orientación.

Así, por ejemplo, la necesidad que tiene el Estado moderno de informaciones y conocimientos sobre la población, sobre sus comportamientos y conductas sociales, es confiada a la nueva disciplina sociológica. Esta será la responsable de proveer indicaciones con las que el Estado Moderno pueda ejercer su poder. En tal sentido, el desarrollo de la sociología identifica ya campos prioritarios determinados por los intereses y expectativas del Estado en un momento histórico dado.

La naciente sociedad industrial, por ejemplo, incubaba muy serios problemas en el ámbito de las relaciones y contractualidad laboral. Cuestiones tales como el número de horas laborables ó la fijación del valor de la fuerza de trabajo representaban nudos conflictivos centrales en ese tipo de sociedad que influían decisivamente en la priorización de campos de estudio sociológico. El crecimiento y organización de las grandes urbes, metrópolis y megalópolis con su densa problemática condicionó, también decisivamente, el desarrollo de la sociología urbana (ver Touraine 1994; Borja y Castells 2003).

Según los señalamientos precedentes, resulta bastante comprensible el impulso y desarrollo de ciertas áreas de la dinámica social como, por ejemplo, el relativo a la institucionalidad política, la representación y el sistema de partidos, etc., dimensiones que al ser objetos de estudio definidos como prioritarios constituyen el campo de la sociología política. Similar análisis puede aplicarse al campo conceptual de la sociología del trabajo, de la sociología del conflicto y otros que fueron privilegiados en la fase de formación temprana del campo general de la sociología.

Asimismo, resulta también comprensible el porqué determinadas áreas de la realidad social como el de la juventud y el de la infancia, por ejemplo, no fueron objetos de interés -ni prioritario ni orgánico- sino hasta los años que siguieron a la Segunda Guerra Mundial. Lo que no quiere decir que determinadas problemáticas de jóvenes y niños no fueran tratadas muchos años antes de ese período, desde distintas disciplinas científicas, incluida la sociología.

Pero esto último no equivale, necesariamente, a un desarrollo orgánico de explicación sociológica de la realidad. Lo orgánico viene dado por la convergencia intencionada de un conjunto de fuerzas sociales e institucionales –alineadas ó no, puesto que convergen en espacios sociales y objetos de análisis con sus respectivos intereses- que han identificado y posicionado, de modo más o menos explícito, un horizonte común de intereses. Ese horizonte común de intereses y expectativas

se constituye alrededor de lo que podría llamarse una agenda ó, más exactamente, un programa.

A diferencia de otros ámbitos típicamente sociológicos como el trabajo, la institucionalidad social y política, el conflicto y los movimientos sociales, en los que las agendas académicas mantenían una suerte de correspondencia con las dinámicas de desarrollo de las fuerzas sociales en conflicto, el caso de los estudios de infancia muestra que las relaciones *con y entre* los múltiples sectores sociales e institucionales involucrados en la temática, no ha logrado construir un campo programático o «campo cultural» que articule los diversos esfuerzos, experiencias y acumulados de dichos sectores (Bourdieu 1989).

Sin embargo, se requiere matizar lo afirmado. Ante todo, el muy amplio campo de todo aquello que podemos llamar «tema infancia» aparece recubierto de complejidades mucho más densas que cualquiera otro. No se trata solamente de un fenómeno social que se produce como resultado de un determinado orden de relaciones sociales sino que se ubica como una experiencia social presente, de forma particular e incluso singular, en el seno de cada sociedades y, simultáneamente, común a todas ellas.

La presencia de niños y niñas en todas las sociedades no supone, necesariamente, que todos los niños y niñas experimenten su existencia de igual forma, ni siquiera de modo similar. Los diversos contextos socioculturales han moldeado la particular forma de ser niño o niña y, en tal medida, dichos entornos sociales han determinado los espacios sociales e institucionales, así como las agendas, dedicadas al «tema infancia».

Con otras palabras, el estudio de la infancia y las variadas formas de intervención en el campo de la infancia históricamente ha estado sujeto a los condicionamientos específicos de cada realidad social. Incluso en el campo de las ciencias y disciplinas que han trabajado el tema más tiempo que las ciencias sociales, tales como la pediatría, la psicología evolutiva, la pedagogía parvularia y el mismo «derecho de menores».

Si, además, asumimos provisionalmente la hipótesis de un escaso interés de la academia por el estudio sociológico de la infancia, el estado de dispersión es aún mayor. Resulta mucho más difícil «organizar» un campo programático cuando el tema objeto de estudio (académico) u objeto de intervención (institucional) presenta múltiples aristas de interés académico y social. La enorme complejidad que comporta la condición

existencial de la infancia así como factores asociados a la escasa disponibilidad de específicos marcos conceptuales básicos, constituyen, en este caso, fuente de dispersión e inorganicidad del tratamiento académico del tema.

Cuando hablamos de la complejidad de la condición existencial de la infancia hacemos referencia a las múltiples y variadas formas de existencia concreta de la infancia, ó más exactamente, de las infancias del mundo. De modo adicional, dicha complejidad está atravesada por la experiencia -existencial- de haber sido niños, de quienes intentan hacer sociología de la infancia. La presencia de una cierta condición infantil en el adulto y en la «sociedad adulta» es también una importante fuente de complejidad porque forma parte de la cultura profunda de la cual es portador cada individuo y grupo social de referencia.

En el marco analítico del desarrollo de la disciplina sociológica desde el que intentamos explicar la constitución del subcampo de la sociología de la infancia, se requiere precisar con un considerable nivel de detalle las cuestiones relativas a lo que hemos llamado aquí «escaso interés» de la academia por el estudio sociológico de la infancia. En primer término, la tradición sociológica, y muy especialmente la latinoamericana, se ha (pre) ocupado de manera permanente, y con sobrada razón, de las problemáticas centradas en los campos del conflicto social y del conflicto político, lo cual significa que las facultades y escuelas de sociología han estado volcadas al estudio de estos ámbitos, considerados, quizás erróneamente, lejanos a la «inocencia» y al «sosiego» de la infancia.

Luego, las universidades han confiado el estudio de la infancia a las ciencias y disciplinas que, con anterioridad a la sociología, han producido un variado tipo de conocimientos sobre los niños, como la psicología y la pedagogía, por ejemplo. Con toda la legitimidad que le asiste a esta orientación habrá de reconocerse que el estudio sociológico de la infancia sufre una suerte de confinamiento académico cuya «liberación» quedará supeditada, más que a los propios desarrollos académicos y científicos de la disciplina sociológica, a las demandas que los diversos sectores y actores de la sociedad formulan a la universidad.

Observamos por una parte que la sociología en América Latina ha privilegiado un interés por el estudio de las cuestiones sociales y políticas, derivados fundamentalmente de una marcada desigualdad social, siempre presentes en las problemáticas relaciones entre estado y sociedad y en las que los actores son adultos con determinado nivel de poder acumu-

lado. En este escenario, marcado por la conflictividad, el niño y la infancia en general difícilmente encuentran cabida. La impronta contestataria, transformadora e, incluso, izquierdista y revolucionaria atribuida a la sociología latinoamericana, como tendencia dominante hasta entrados los años ochenta, hace virtualmente imposible un desarrollo y diversificación de la sociología hacia campos como el de los jóvenes y, más aún, el de los niños.[4]

Tenemos, entonces, que el supuesto «escaso interés» de la academia por los estudios sociológicos de la infancia, no puede explicarse por una arbitraria subvaloración de la infancia por parte de la academia sino por el peso específico de una serie de problemáticas estructurales y acuciantes de las sociedades latinoamericanas que condicionaron la selección y priorización de los ámbitos de estudio de la sociología. Y, en tal proceso, los sectores conservadores y los sectores progresistas no muestran diferencia alguna.

Reconociendo que, a fin de cuentas, la elección de un campo de estudio no queda librado a espontaneismos ni a voluntarismos de ninguna especie sino que está condicionado por el desarrollo científico de cada disciplina y por las necesidades y demandas de diversos sectores de la sociedad, es justo precisar que en el reciente y aún embrionario estado de desarrollo académico de la sociología de la infancia ha sido el conjunto de demandas sociales, generalmente canalizadas por sectores institucionales ligadas al trabajo de cooperación e intervención con infancia, el que ha propiciado e impulsado el estudio de la sociología de la infancia.

Por otro lado, no debe dejar de reconocerse que en el marco del nuevo orden global, el conocimiento y, por lo tanto, los centros académicos ocupan un sitial de enorme importancia. Más allá de que se advierta una tendencia de desplazamiento de los centros de investigación hacia fuera de las universidades[5], resulta inobjetable el soporte de legitimidad social que ofrece la universidad y los centros de estudios superiores, en general, a las acciones institucionales en la mayor parte de ámbitos de la actividad humana.

4 Resulta muy decidor el hecho de que en la literatura sociológica de los años 80 en el Ecuador, sean prácticamente inexistentes los estudios sobre infancia. Como muestra, el único trabajo sociológico es el de Sánchez Parga (1989).

5 Ver Informes UNESCO, 1988-1989. El conocimiento y el Estado.

En suma, una genealogía de la sociología de la infancia en América Latina debería reconocer que ha existido un notorio desequilibrio entre la dimensión relativa al desarrollo (diversificación y especialización) de la disciplina sociológica y las demandas y necesidades sociales, siendo estas últimas las que han condicionado con mayor fuerza su surgimiento e inicial institucionalización. Por lo menos, en los programas académicos de las Maestrías en Derechos de Infancia en América Latina. Todo lo cual ha incidido en el carácter orgánico de la constitución del campo de la sociología de la infancia.

3.- Relaciones entre la academia-instituciones del campo infancia

En el plano de las constataciones empíricas, y a riesgo de incurrir en simplificaciones generalizantes, podría decirse que el mundo de las instituciones que desarrollan acciones de intervención directa, o a través de instancias ejecutoras, con niños y niñas, difícilmente ha establecido relaciones con el mundo académico. Y, a la inversa, podría decirse lo mismo de la academia y, específicamente, de las escuelas o carreras de sociología con respecto a las instituciones no académicas.

El carácter orgánico de un determinado campo cultural o campo académico, representado en resultados que constituyen una matriz común de expectativas, no se ha generado aún con la suficiente claridad en el campo de la sociología de la infancia y lo que se está intentando construir se prefigura como un proceso particular bastante distinto de los desarrollos científicos y académicos de otros ámbitos o subcampos de la sociología.

Bajo esta consideración, no resulta muy aventurado presuponer que el proceso de constitución –científica, vale recalcar- de la sociología de la infancia se presenta muy proclive a caracterizarse como un campo de intensa disputa, por varias razones: a) omnipresencia de representaciones sociales en torno de la niñez que no sólo se han construido y sedimentado en los ámbitos de intervención institucional sino desde la experiencia vital de cada sujeto; b) cuarteamiento de principios epistemológicos al interior de las ciencia sociales como producto de su crisis y que inducen, ejerciendo incluso efectos de fascinación, a graves equívocos conceptuales (ver Follari 2002); c) marcada ausencia de investigaciones sociológicas sobre infancia. A todo ello, habrá que agregar un específico «clima social» de cada contexto particular, estrecha-

mente vinculado al fenómeno de emergencia –global- del discurso de los derechos específicos.

Así, el intento de construir una sociología de la infancia, al parecer, no sólo se enmarca en los movimientos clásicos inherentes al desarrollo de cualquier ciencia (de especialización y diversificación crecientes de cada campo del conocimiento) sino que, además, está condicionado por las agendas sociales e institucionales expresadas bajo la forma de demandas y necesidades. Cuestión de capital importancia en la estructuración del currículo de la sociología de la infancia porque representa la concreción del nivel de desarrollo de una disciplina científica, las orientaciones científicas y teóricas, el peso específico de la institucionalidad no académica con sus respectivas agendas y, al mismo tiempo, la orientación ideológico-política del programa en la circunstancia sociohistórica actual.

Cabe, entonces, referirse brevemente a la necesidad indispensable de autonomía –relativa, por cierto- de la academia y de la institucionalidad no académica que deberá prevalecer en el propósito de dotar de organicidad al proceso de constitución científica y académica de la sociología de la infancia. Según Castoriadis (1988), la autonomía no puede lograrse más que con referencia al otro; lejos de constituir un proceso de autocentramiento del sujeto que se cierra sobre sí mismo, la autonomía supone la acción del sujeto bajo unas pautas socioculturales dadas que, en la dinámica social, se encuentran más ó menos conflictivamente con un conjunto de referencias y regulaciones institucionales diferenciadas.

Bajo esta premisa, la autonomía implica el necesario *encuentro* de la academia con el conjunto de la institucionalidad involucrada en la temática de infancia. No se trata únicamente de un encuentro en términos de «sinergias institucionales» orientadas hacia fines de coordinación para determinadas iniciativas sino, ante todo, de fortalecer las competencias y afinar las responsabilidades inherentes a cada espacio institucional a partir del (re) conocimiento de lo que le compete a cada institución.

Puesto que, en lo fundamental, se trata de la constitución científica de la sociología de la infancia, será el espacio académico el principal responsable del proceso. Pero, como se ha insistido ya, la misma academia deberá realizar sus mejores esfuerzos por examinar cómo, desde su específica historia y tradición, se han constituido los diversos campos y subcampos del conocimiento y cómo se han complejizado por efectos de su propia dinámica de desarrollo científico así como por las condicionantes sociohistóricas.

4.- Hacia la constitución orgánica de la sociología de la infancia: revisando la experiencia científica

Indudablemente, la construcción de una sociología de la infancia enfrenta severos obstáculos epistemológicos expresados, sobre todo, en las representaciones y creencias que cada sociedad tiene acerca del niño (ver Sánchez-Parga 2004). Y, si a ello se agrega la cada vez más frecuente estructuración y modificación de agendas desde las agencias de cooperación internacional, los esfuerzos por dotar de organicidad a la sociología de la infancia se vuelven también más dificultosos y contingentes.

Sin embargo, uno de los factores que contribuye a incrementar el nivel de dificultad frente al desafío planteado se ubica en las propias dinámicas del mundo académico, y específicamente del mundo de las ciencias sociales, caracterizado por significativas tensiones y atravesado por sucesivas crisis de modelos explicativos de la cada vez más compleja realidad social actual (ver Lander 1997).

Por una parte, en América Latina, la ideología del desarrollismo y la instrumentalización de la sociología ha significado dejar de pensar las problemáticas sociales como hechos sociales para dar paso a las intervenciones sociales (ver Mires 1993). Por otro lado, en el estricto campo de las ideas, se ha impuesto una suerte de «devastación» de presupuestos conceptuales básicos por parte de posiciones ideológicas ligadas a tendencias posmodernas en las que cualquier concepto, supuestamente, es válido (ante sí mismo) eximiéndose de justificaciones teóricas que lo hagan válido (ver Sánchez-Parga 2004).

Ninguna ciencia, así como ningún campo o área específica del conocimiento, surge por «generación espontánea» o simplemente de la nada. Existe siempre un conjunto de referentes más o menos constituidos y más o menos desarrollados sobre los que se produce nuevos avances, diversificaciones y especializaciones. Como se ha anotado ya, la misma experiencia de los sucesivos desarrollos de la sociología muestran cómo se han construido sus distintos campos de especialización.

Por ello, creemos que la construcción de la sociología de la infancia, no sólo en América Latina, está sujeta a esta matriz de producción científica, cuestión que no impide dotarla de nuevos y variados enfoques, de innovaciones conceptuales y de metodologías particulares con las que pueda explicarse la complejidad inherente al fenómeno social de la infancia, puesto que la infancia y su expresión empírica -el niño- son pro-

ductos de unas determinadas y específicas condiciones de contextos socioculturales particulares.

Así, las experiencias históricas de constitución de nuevos campos de la sociología proveen elementos importantes sobre los que habrá que trabajar. No sólo por el mero prurito de continuar con la tradición científica sino, ante todo, por las exigencias y necesidades de re-pensar los presupuestos de una sociología de la infancia desde América Latina. Si conocemos, por ejemplo, que el desarrollo y constitución de la sociología de la juventud resulta de desarrollos precedentes de la sociología de las generaciones y de procesos sociales en los que la juventud adquiere una significativa presencia, actoría y participación social, estaremos en condiciones de explicar cómo llegamos a la sociología de la infancia a través de la sociología de las generaciones, de la sociología de la familia y, a éstas, a través de la sociología de las instituciones sociales y de las contractualidades laborales y conyugales.

De tal forma que la dinámica de las continuidades, especializaciones y diversificaciones es la base de sucesivos desarrollos de los nuevos subcampos sociológicos. Pero, asimismo, en este proceso de creciente complejidad del conocimiento se presentan siempre quiebres y rupturas entre uno y otro ámbito que son, finalmente, las fronteras entre los distintos campos específicos de la sociología.

La dialéctica de las rupturas y continuidades expresa el sentido más característico del pensamiento sociológico –clásico y actual- que es el referido al carácter relacional de los conceptos y de la misma experiencia social. Así como el niño sólo es niño en relación con otros niños y con los adultos en un determinado contexto sociocultural, también la sociología de la infancia sólo es tal a través de su relación de continuidades, identificaciones y diferenciaciones con la sociología de las generaciones y con la sociología de la familia. Con otras palabras, producir una sociología de la infancia supone tener en cuenta una sociología de las relaciones familiares y, en general, una sociología de la socialización del niño, enmarcadas, éstas, en el análisis sociológico más amplio de las relaciones entre Estado-Sociedad y, a su vez, explicar la acción y efectos sociales que el niño produce en los distintos espacios de socialización. Por ello, cualquier posibilidad de comprensión sociológica de la infancia es, necesariamente, relacional, más allá de los modelos explicativos (genético estructuralista, funcionalista, ruptura epistemológica, construccionista) que se utilicen (ver Gaitán 2006).

Se trata, pues, de reconocer teórica, conceptual y metodológicamente el acumulado de conocimiento de un campo ó disciplina científica. Dicho reconocimiento constituye la principal condición de desarrollo de una ciencia; las continuidades, densificación y espesor de una disciplina, así como las rupturas, replanteamientos y saltos cualitativos dependen directamente de la consistencia analítica con la que se estudie la «masa crítica» existente. A su vez, y de modo recíproco, los subcampos de especialidad nutren y fortalecen una determinada ciencia, generando efectos académicos, institucionales y en las mismas estructuras del mercado laboral.

Los acumulados teóricos sirven y cumplen su papel cuando, cabalmente, se constituyen en referentes desde los cuales puedan elaborarse proposiciones teóricas desde las que se confronte la realidad empírica. Cuestión que, en modo alguno, significa asumir posiciones idealistas en torno a la producción de conocimientos. Se trata, en lo fundamental, de captar (operativizar) el «sentido práctico del conocimiento» en la dimensión analítica (ver Bourdieu 1990).

Y, para ello, la también creciente diferenciación funcional de la sociedad ubica a la universidad como el espacio institucional mejor dotado para establecer una «agenda» –programa, en rigor- desde la que pueda construirse una sociología de la infancia, superando las prácticas centradas, en el mejor de los casos, en aproximaciones sociológicas de las problemáticas de infancia. Cuestión, esta, que siendo importante para la conformación de una masa crítica sobre infancia, no garantiza una constitución orgánica de una sociología de la infancia.

No se trata, finalmente, de que la academia sea el único lugar desde el cual se proponga y desarrolle un programa genérico de sociología de la infancia, si bien sus responsabilidades se centran en este tipo de racionalidad; la dinámica de las instituciones no académicas seguirá trabajando sus particulares agendas, incluso bajo presupuestos ajenos a los académicos, pero esas mismas acciones y resultados contribuirán proporcionando datos e informaciones como soporte de ulteriores desarrollos de la sociología de la infancia.

5.- Perfiles de las perspectivas teóricas en un (sub) campo en constitución

Más que constituir una sociología de la infancia a partir de un programa o agenda específica, lo que puede constatarse es que se han produci-

do estudios sobre la infancia en diversos lugares del mundo, que han estado atravesados por variados conceptos sociológicos.

Existe, en primer término, experiencias de construcción de una sociología de la infancia en Europa y Norteamérica desde debates y posicionamientos epistemológicos en torno del tema infancia y también desde el tratamiento descriptivo e investigativo de problemáticas particulares de los niños. Lo cual no significa, en modo alguno, que este segundo tipo de aproximaciones estén despojados de un determinado posicionamiento epistemológicos.

En el caso de América Latina, ha predominado, sin duda alguna, el tratamiento reflexivo- ensayístico, y en menor medida investigativo, sobre las múltiples problemáticas de niños y adolescentes sin que necesariamente se parta, por un lado, de presupuestos sociológicos producidos por una reflexión epistemológica sobre infancia que encuadre una cierta producción teórica y sin que, por otro, se haya utilizado con mayor rigor y exigencias teóricas, conceptos sociológicos relativos al ámbitos de infancia.[7]

Más precisamente, en el tratamiento sociológico de las problemáticas de infancia se advierte el uso de conceptos sociológicos pensados y creados para diversos problemas de la sociedad que inciden y se relacionan no sólo con la infancia y los niños sino con muy diversos, distintos y hasta diferenciados sectores poblacionales (exclusión, participación, globalización, trabajo, violencia, derechos, actoría, sujeto, ciudadanía, movimiento social). Lo cual indica que, si bien la infancia –las infancias, más exactamente- puede estar afectada de muy variadas formas por problemáticas comunes a distintos grupos humanos, es inobjetable la relativa inexistencia de un específico corpus teórico de carácter sociológico que dé cuenta del fenómeno infancia.

Se aprecia, en suma, una suerte de adaptación de conceptos producidos en ámbitos distintos al de infancia para la explicación de las problemáticas del campo de infancia (ver Unda 2003). No obstante, cabe advertir con igual énfasis que este tipo de adaptaciones y giros conceptuales se han producido también en otros ámbitos y que no necesariamente representan una amenaza para la constitución del estatuto teórico de una problemática y para el objeto teórico de una disciplina. Bas-

7 Ver www.redmaestriasinfancia.net//articulos Sección en la que puede apreciarse una muestra representativa de lo señalado.

te con citar, por ahora, los orígenes, desarrollos, transposiciones y adecuaciones que ha experimentado el uso conceptual del término *identidad*, de cuyos orígenes en el campo de psicología para el tratamiento de problemas psíquicos fue objeto de tratamientos ulteriores en la psicología social, la antropología, la sociología y la ciencia política.

Y, como contrapartida, vale decir que varios conceptos sociológicos (trabajo, familia, participación, exclusión, etc.) que aparecen en estos estudios no son, por lo general, objeto de un *tratamiento sociológico*, sobre todo, cuando se los aplica, sin un adecuado sustento teórico, en programas de intervención en infancia[8].

En el momento actual resulta evidente que, más que un objeto de tratamiento sociológico, la infancia en su doble condición de categoría y de condición transitoria, constituye un campo de intervenciones diversas muy proclives a la aplicación de conceptos trabajados en la sociología para fenómenos y problemáticas distintos.

Sin embargo, mientras la sociología de la infancia, como un campo de conocimiento específico, no haya constituido su objeto y estatuto teórico, difícilmente podrá explicar la complejidad de sus múltiples problemáticas –empíricas- y, mucho menos, podrá ser intervenido con dispositivos y herramientas propias y específicas que garanticen tanto un acumulado investigativo como respuestas efectivas a sus problemas prácticos.

La producción de una sociología de la infancia no solo expresaría los desarrollos y diversificaciones de la sociología sino que proveería un campo conceptual y explicativo sobre la infancia como hecho socialmente producido. Un tratamiento comprensivo de la infancia supone re-pensar la infancia en el marco de las relaciones sociales y familiares como espacios privilegiados de socialización del niño, a los cuales habrá de incorporarse en la actualidad los medios de comunicación, la TV en particular, y las NTIC en tanto espacios centrales de nuevas configuraciones discursivas de la niñez. Pero también supone la generación de categorías sociológicas específicas que expliquen la acción, efectos e impactos que el niño provoca en la familia, en la sociedad y en el Estado.

8 Ver al respecto la crítica y distinción entre sociología teórica (científica) y sociología aplicada, elaborada en Germaná (2002).

6.- Para construir una sociología de la infancia. A modo de conclusión

En tal sentido la sociología de la infancia, y no solo en América Latina, requiere, por una parte, una re-elaboración más afinada de una sociología familiar del niño y una sociología de las diversas formas y espacios de socialización del niño; y, de modo inverso, una sociología del niño como sujeto central de las actuales relaciones familiares, escolares y sociales.

En la primera dirección, la comprensión de la infancia como hecho social y bajo un modelo explicativo de corte estructuralista supone ubicarla en el marco de una formación social específica desde la que pueda explicarse en sus determinaciones y condicionamientos. Más que proponer una recuperación del estructuralismo, de lo que se trata es de emprender renovados esfuerzos intelectuales por comprender un nuevo tipo de complejidad que define el actual modelo de sociedad neomercantilista y que condiciona ineludiblemente nuevas formas de relación social distintas a las de las fases de la modernidad industrial.

Estas nuevas complejidades, asociadas a las profundas transformaciones políticas, económicas y tecnológicas, se expresan en los radicales virajes y cambios de las funciones y competencias del Estado, en la precarización creciente del trabajo, en las relaciones, organización y modelos familiares, en el rol cada vez más diferenciador de la escuela, entre los principales. En todas ellas, está presente la infancia como sujeto central de las violencias derivadas de tales procesos. Entendiéndose que dichas violencias generan intensidades de afectación diferenciadas según la condición social del niño pero instaurando una nueva particularidad propia de una «sociedad no-social» que se cifra en el alcance de la violencia que engloba también, de varias maneras, a la infancia socialmente acomodada (ver Touraine 2005).

Es en este marco de relaciones (macro) sociales –someramente delineado- en el que hace falta comprender la infancia hoy. Quizá por ello, la invocación al modelo explicativo de corte estructuralista resulte más necesario de lo que usualmente se piensa. Una sociología de la infancia habrá de explicar qué fuerzas e intereses impiden ó dificultan una comprensión estructural de la situación de riesgo social de las infancias (ver Beck 1998).

Sin embargo, prescindir de un enfoque centrado en una particular sociología del niño como (re) productor de relaciones sociales específicas

podría resultar insuficiente para las finalidades comprensivas de la sociología de la infancia, puesto que el niño interactúa en distintos espacios sociales que van moldeándose también por sus acciones.

En este sentido, el tratamiento sociológico del niño podrá contribuir a la comprensión del tipo de sociedad que lo ha constituido como tal, ya que él expresa, mediante su particular subjetividad y su universo discursivo, qué tipo de relaciones sociales han configurado su entorno. Esta articulación típicamente sociológica es la que permite estudiar las infancias en el marco de unas relaciones sociales determinadas e impide, por otro lado, situarlas como fenómeno ajeno al tejido social.

Esta puntualización resulta crucial, como se verá más adelante, para las intervenciones mediante políticas, programas y proyectos en el campo de infancia. La sociología de la infancia deberá proveer referentes conceptuales y teóricos desde los que se pueda organizar el conjunto de indicaciones clave para las diversas posibilidades de intervención en los problemas de infancia. Si esto no ocurre, todo intento por construir y consolidar los fundamentos de una sociología de la infancia resulta estéril.

Una sociología de la infancia (pensar sociológicamente la producción de infancias según el tipo de sociedad y sus modificaciones por efectos de la acción del niño) se distinguirá de las aplicaciones sociológicas confinadas a meras guías de intervención sobre la infancia; es decir, de la utilización usualmente pragmática y teóricamente azarosa de principios y conceptos para intervenciones sobre los problemas de infancia, así como de toda clase de ingeniería social ya que por muy sofisticados que sean estos diseños instrumentales, resultan a menudo insuficientes para trabajar sobre las causas de las complejas problemáticas de infancia y para generar intervenciones sostenibles.

Capítulo 13

Investigación participativa con niños y niñas

Manfred Liebel y Marta Martínez Muñoz

1.- Introducción

Hoy en día, en la sociología de la infancia está ampliamente establecido y reconocido el criterio de que no solamente se investiga *a* los niños sino *con* los niños. Haciendo valer las percepciones y perspectivas de los niños, la investigación pretende ayudarles a tener voz y rostro. De esta manera, se tendrá debida cuenta de los Derechos de la Infancia y sus principios éticos. El proceso de investigación y los resultados que éste arroje no deben significar ningún perjuicio para los niños sino beneficiarles en sus intereses tanto actuales como futuros. Es en este sentido que se suele hablar de investigación centrada en el niño (*child-centred research*) o de investigación basada en los Derechos de la Infancia (*children's rights-based research*). En el presente trabajo, estudiaremos la pregunta: ¿en qué medida y de qué manera los niños mismos actúan (pueden actuar) como investigadores e investigadoras?

Primero, ofreceremos una comparación de diferentes modelos de investigación de la infancia que incluyen la participación de niños. Posteriormente, trataremos la pregunta de qué puede significar investigación "desde la perspectiva de los niños". De igual forma presentaremos algunos enfoques y ejemplos prácticos de investigación encabezada por niños. En la última parte, discutiremos algunos problemas y riesgos inherentes a la investigación encabezada por niños para, finalmente, explicar los beneficios que pueden sacar de trabajos de investigación realizados bajo su propia responsabilidad.

2.- Investigación centrada en la infancia e investigación encabezada por niños

Las investigaciones en las que niñas y niños son los principales actores son más frecuentes de lo que se piensa en la comunidad académica. Es cierto que desde hace ya algunos años, se han presentado de vez en cuando artículos sobre "los niños y niñas como investigadores" (Alderson 2000 y 2001; Kirby 2002; Jones 2004; Kellett 2005a y 2005b). Sin embargo, los trabajos de investigación *hechos por niños* siguen siendo considerados algo poco común y, por lo general, no se los toma muy en serio. Lo cierto es que a los investigadores adultos de la infancia les gusta mencionar que consideran a niñas y niños como "expertos en su propia causa", pero atribuirles un papel de expertos *científicos* – sólo en un sentido restringido y bajo reservas. Es por eso que, hasta ahora, sólo algunas organizaciones que luchan por los Derechos de la Infancia, algunos pedagogos comprometidos o personas adultas que acompañan movimientos de niños consideran que niñas y niños sí son capaces de realizar investigaciones y los apoyan en sus proyectos.[1]

Incluso los enfoques investigativos que se autodenominan participativos y centrados en los niños, generalmente no los incluyen más que de manera marginal y sin darles muchas posibilidades de participación verdadera. En la mayoría de los casos, su participación se limita a un rol de informantes o entrevistadores- sin siquiera esto no habría investigación-, en otros se los involucra solamente en el desarrollo del diseño del estudio a realizarse (p.ej. en la elaboración de cuestionarios) o en la devolución de los datos. Sin embargo, en estos ejemplos, el proceso de investigación como tal hasta la publicación de los resultados, queda firmemente en manos de investigadores adultos. Lo mismo ocurre con la interpretación de datos no reactivos, p.ej. de testimonios escritos o dibujos de niñas y niños. Puede ser que éstos hayan sido producto de la iniciativa propia de los niños (p.ej. el caso de los diarios), pero la interpretación se realiza ex post y está a cargo de personas adultas. En el mejor de los casos, al final de todo, se realiza una reflexión de los resultados conjuntamente con los niños.

---

1 Este hecho también se refleja en los manuales siguientes: ENDA 1995, Boyden/Ennew 1997, Kirby 1999, Worrall 2000, Save the Children 2004, Fraser et al. 2004. Los manuales presentan varios ejemplos y enfoques metodológicos para la investigación con y encabezada por niños, p. ej. en el marco del enfoque „niño a niño", método practicado especialmente en proyectos de educación en salud (ver también Pridmore/Stephens 2000) o como investigación acción participativa en el contexto de enfoques de educación popular que enfatizan el protagonismo de niños y jóvenes (ver también Liebel 2000, Nieuwenhuys 2004). La mayoría de los ejemplos proviene del Sur global.

La investigación con niños puede generar conocimientos importantes y útiles sobre los mundos vivenciales, las formas de pensar, las opiniones y los puntos de vista de los niños y las niñas. No hay duda de eso; pero no siempre es la forma más adecuada y tiene sus limites. En particular, si se intenta un mejor entendimiento de niños, muchas veces son los niños mismos los que logran encontrar un acceso. "Niños hacen preguntas diferentes, tienen prioridades e inquietudes diferentes, y ven el mundo con ojos diferentes" (Kellett 2005a, 3). Es por eso que se debería considerar más, de qué manera los niños pueden actuar como investigadores y cómo pueden ser apoyados por los adultos.

Modelos de la investigación de la infancia

Investigación sobre niños	Niños como objetos (incompetentes e incapaces de lidiar, de manera adecuada, con la información; precisan de la protección adulta, la cual asume el rol portavoz e interpretativo de sus vidas)	Perspectiva de adultos
Investigación con niños	Niños como informantes Niños como co-investigadores (asumen un rol activo y participativo en el proceso de investigación; se les debe informar, consultar e implicar, sobre todas las actividades que afecten a sus vidas, incluyendo la actividad investigadora)	Perspectiva de adultos Perspectivas de niños y adultos
Investigación encabezada por niños	Adultos como co-investigadores Adultos como asesores	Perspectiva de niños Perspectiva de niños

Cabe señalar que no siempre es posible distinguir de manera clara entre la investigación *con* niños y la investigación *encabezada por* niños. En la práctica, estos dos enfoques pueden sobrecruzarse y complementarse en las diferentes fases del proceso investigativo. Lo cierto es que la investigación *con* niños es apta más para investigar *a* o *sobre* los niños. Ayuda a hacer respetar sus intereses y derechos, dar a conocer y expresar sus puntos de vista – siempre y cuando sólo si se permita que niñas y niños se involucren de sustancial en el proceso de investigación. En la investigación encabezada por niños, también hay adultos; y pueden asumir tareas importantes. Pero en comparación con los demás enfoques investigativos, el papel de los investigadores adultos no es de dirección y decisión sino de acompañamiento y apoyo. Dependiendo del grado de intervención que tienen los adultos en el proceso investigativo, su rol puede definirse como co-investigadores o asesores.

Es por ello que hay que señalar que la investigación *encabezada por* niñas y niños va más allá del horizonte de la *investigación de la infancia*. Pues, si bien los actores principales del proceso investigativo son ellos mismos y que hay más posibilidades para que sus puntos de vista y perspectivas salgan a la luz, el tema o el objetivo de estudio no necesariamente son ellos mismos o su(s) infancia(s). En realidad, la investigación dirigida por niños puede referirse a todo lo que ellos consideren relevante, lo que les interese o cualquier cosa que deseen entender mejor. Por lo tanto, es más adecuado hablar de *investigación propia de los niños* o de *investigación desde la perspectiva de los niños.*

3.- La perspectiva de los niños

En la investigación de la infancia participativa y enfocada en los niños, la perspectiva de los niños es sumamente importante (ver Greig et al. 2007). Generalmente, la discusión se refiere a esta pregunta. Para comprender su realidad social y dar justo aprecio a sus intereses y puntos de vista, ¿en qué medida la investigación de la infancia – al igual que la investigación de género o de minorías – puede o debe asumir la "posición" (*standpoint*) de las personas o grupos a estudiarse? (ver Alanen 1992: 106-109; Mayall 2002). La participación activa de niñas y niños en la investigación de la infancia es considerada importante, porque son ellos los que mejor pueden representar o transmitir esta "posición".

En los países de habla alemana, por ejemplo, el debate sobre este tema oscila entre dudas o reservas epistemológicas de principio (¿los adultos realmente son capaces de comprender la perspectiva de los niños?) e intentos de solución pragmáticos para la investigación. Así, por un lado, Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange y Hans Rudolf Leu (1999, 21) plantean la pregunta de cómo es posible la pretensión "paradójica" de la investigación de la infancia de basarse en la perspectiva de los niños si lo que se quiere es conocer precisamente ésta – la perspectiva de los niños. Pero por otro lado, consideran que esta pretensión sí es posible, siempre y cuando los investigadores adultos consideren a niñas y niños como "sujetos que saben" y los reconozcan como "personas", sin aplicarles de antemano un determinado esquema de desarrollo. Podrían, por ejemplo, preguntarles en qué forma quieren que se les entreviste – solos, de a dos o en grupos – o "ayudarles" mediante procedimientos no verbales (dibujos, medios visuales) (op. cit., 25). También para Jürgen Zinnecker (1999, 79-80) sí existen formas de solución prácticas. Sugiere, por ejemplo, precisar al máximo los objetivos "político-pragmáticos", "des-especializar" los procedimientos investigativos, adaptar los pasos de evalua-

ción “a la vida y al horizonte de tiempo“ de los niños y también incorporar elementos lúdicos y de diversión a la estricta ética de trabajo de la investigación, lo que – siempre según Zinnecker – implicaría también revisar detalladamente los diseños de investigación a los que estamos acostumbrados.

Friederike Heinzel (2000: 26) va más allá aún. Sostiene que la perspectiva de niñas y niños sólo tiene cabida si los investigadores adultos logran llegar a tener “la capacidad de verbalizar empáticamente las necesidades y los sentimientos de los niños“. Sin embargo, advierte que será difícil que lleguen a desarrollar esta capacidad, pues el medio académico se caracteriza por ciertas jerarquías y prioridades: “Las y los investigadores forman parte de una comunicad científica en la que rigen reglas establecidas por personas adultas, y según estas normas, la temática de los niños nos es precisamente una de las primeras en el ranking de los objetos de estudio. Entonces, la investigación de las formas de existencia de niños y niñas debe entrar en relación con intereses investigativos e integrarse en las interrelaciones de investigación reconocidas por la sociedad adulta. Incluso el enfoque de ver y tratar a los niños como expertas y expertos en materia de su mundo vivencial – que sin duda es útil – es una construcción centrada en los adultos, pues la autorización correspondiente de los niños se rige por el sistema de valores de los adultos. Podemos decir lo mismo de la reivindicación de considerar a niñas y niños como miembros enteros de la sociedad, porque implica el sistema de valores creado y dominado por los adultos“ (op. cit., 27).

Es evidente que bajo estas condiciones, los niños difícilmente tendrán la posibilidad de aportar sus puntos de vista y preguntas ya en la fase de planificación de un proyecto de investigación, tampoco de influir de manera adecuada en las decisiones en cuanto al diseño del estudio. Ni hablar de reflexionar y co-decidir si la investigación realmente corresponde a sus intereses o si, más al contrario, puede llegar a perjudicarles a ellos o a otros niños o ser utilizada en su contra. De hecho, este riesgo existe sobre todo cuando las informaciones “proveídas“ por los niños o los datos adquiridos conjuntamente con ellos se “independizan“ y terminan siendo usados para fines comerciales u otros que están fuera de su alcance y de su poder de influencia.

Por muy participativo que sea un estudio, las condiciones vigentes en el ámbito académico no permitirán que la participación de los niños vaya más allá de servir como informantes o de hacer algún papel de ayudante. Hasta cierto punto y durante un cierto tiempo, eso puede ser interesante y motivador para los niños. Sin embargo, para que se vean estimulados

en su curiosidad científica e investigadora es necesario diseñar conjuntamente su papel en el proceso investigativo y también en la presentación de los resultados de tal forma que puedan cumplir de manera independiente y autónoma ciertas tareas en calidad de verdaderos investigadores. Por supuesto, esto no significa que las personas adultas queden excluidas del proceso, pero su rol tiene que se diferente al que han venido desempeñando en la mayoría de las investigaciones de la infancia participativo-académicas hasta ahora.

4.- Niñas y niños como investigadores en su propia causa

Para poder imaginarnos a los niños como investigadores autónomos, es recomendable abandonar los modelos clásicos de investigación académica – que, entre otros, implican la estricta separación entre la ciencia y el arte – y asegurarnos del sentido genuino de lo que significa investigación. En este sentido está descubrir y re-descubrir el mundo natural y social en sus diversas manifestaciones, decodificarlo y hacerlo comprensible y explicable para los demás. De hecho, el fundamento de toda investigación es la curiosidad, de modo que podemos decir que la investigación es una especie de *comportamiento de curiosidad sistematizado.*[2]

En este sentido, aún los niños más pequeños actúan como investigadores, preguntando "¿y por qué esto es así", "¿y por qué esto es asá?" con mucha insistencia y manifestando sus propias explicaciones filosóficas del mundo. Las investigaciones encabezadas por niños pueden abarcar una gama muy amplia de temas, desde los primeros descubrimientos en las relaciones con su madres y otros familiares, pasando por estudios sobre la libertad de movimiento de los niños en un determinado barrio o ciudad (por ej. algo muy común en los estudios con niños callejeros) y hasta investigaciones complejas, metodológicamente sofisticadas sobre los fundamentos de la vida humana y los riesgos que la amenazan, pudiendo tratarse de estudios teóricos o filosóficos o también empíricos.[3]

---

2 En una publicación sobre niños como investigadores, la socióloga britanica Mary Kellett (2005b, 8) define la investigación como "descubrimiento ('finding out') por colección de datos", pero enfatiza también la necesidad de ser "ética, escéptica y sistemática". Una definición estricta siempre tiene consecuencias excluyentes y, respecto a actividades investigativas de niños, es aún más problemática, sobre todo si está hecha por adultos.

3 De una manera problemática, la socióloga britanica Sandy Fraser (2004, 18) construye una jerarquía empezando con la "investigación filosófica o especulativa" hasta culminar en la "investigación empírica" que "acepta como válida nuestra experiencia del mundo para producir conocimientos nuevos".

Ahora bien, es evidente que determinar qué actividades "descubridoras" de los niños pueden ser calificadas de investigación es cuestión de definiciones. Pero, la investigación de la infancia, más que ninguna otra, debe cuestionar las "normas de la lógica aleatoria de hechos de los adultos" (Martens 1999: 47) en las que generalmente se basa la investigación calificada de científica y no verla como la medida de todo conocimiento. Lo mínimo que debe hacer la investigación de la infancia es plantearse la pregunta de si existen otras vías para adquirir el conocimiento y de cuáles son las competencias específicas que tienen los niños al respecto. Así, es evidente que cabe reflexionar por un lado sobre la relación entre las competencias cognitivas y metodológicas y, por otro, entre competencias creativas y miméticas (que pueden incluir el gozo). Donde más ocurre este tipo de reflexiones es en el ámbito de la filosofía. Por ejemplo, el filósofo y pedagogo estadounidense Gareth Matthews (1994: 17) señala que "para cualquiera que escucha con atención los comentarios o preguntas filosóficas de niños pequeños es obvio que las hacen con una frescura y un espíritu inventor tan grande que hasta la persona adulta más imaginativa no puede igualar." De hecho, a la que le falta avanzar en ese tema es sobre todo la investigación empírica.

Una de las preguntas claves de la investigación empírica centrada en los niños es determinar qué significa querer "dar voz" a los niños. En este contexto, Sirkka Komulainen (2007: 23) señala que las y los investigadores adultos perciben de manera selectiva la "voz" de la infancia y que la convierten en un "objeto al que se puede poseer, recuperar y verbalizar". Según Komulainen, las expresiones de niñas y niños son sometidas a un esquema de interpretación cognitivo que no solamente hace caso omiso de la condicionalidad social y de los múltiples significados de la comunicación entre niños y adultos sino que, además, sólo "escucha" la voz de los niños que se expresa en palabras.[4] Una posible respuesta a la pregunta de cómo hacer valer y comprender la "voz" de niñas y niños en toda su complejidad y en sus diversos significados podría estar en permitir que los niños mismos investiguen su realidad (las personas adultas pueden desempeñar un papel de apoyo a través de diversas técnicas).

Las investigaciones propias de niños y niñas pueden realizarse en diferentes contextos. Pueden surgir de la acción pedagógica en guarderías o escuelas, por ejemplo, filosofando con niños u organizando pequeños proyectos de investigación. También pueden ocurrir de forma lúdica, (ele-

4 Komulainen (op. cit., 25) expresa su crítica en un juego de palabras: *"More listening may not inevitably mean more hearing."*

mento fundamental en la investigación para algunos autores como Judith Ennew) y en la vida cotidiana de los niños y contribuir a que ésta sea más interesante y a que los pequeños conozcan mejor su entorno. O pueden ser emprendidas por niños que se han organizado (o quieren hacerlo) para estudiar su propia situación de vida, la de otros niños o para identificar mejor los problemas y desarrollar posibilidades de solución. En su mayoría, se trata de un tipo de investigación que suele ser denominada investigación-acción, porque no sólo apunta al conocimiento de la realidad sino también a la identificación de soluciones prácticas para problemas propios o de terceras partes.

A veces, la iniciativa para emprender una investigación propia de los niños parte de ellos mismos, otras veces son personas adultas que la proponen. Generalmente, el motivo es alguna necesidad urgente o el deseo de los niños de saber más sobre otros niños y niñas o su situación de vida. Los niños están libres de cualquier "mandato de investigación" o incluso del interés de aumentar su valor en el mercado académico mediante una nueva publicación. Por lo tanto, no es casual que la investigación propia de niñas y niños suele tener lugar sobre todo en países del Sur global.[5] A continuación, presentaremos algunos ejemplos para luego analizar algunas preguntas que frecuentemente surgen en la cooperación con niños investigadores.

5.- La práctica investigativa de niñas y niños

Un manual elaborado por la sección sueca de la ONG *Save the Children* que pretende facilitar la participación de niños en trabajos de investigación sobre la temática de la violencia contra la niñez nombra una serie de ejemplos que muestran en qué contextos y de qué manera los niños pueden actuar de co-investigadores conjuntamente con personas adultas o como investigadores en su propia causa. "En la mayoría de los casos, niñas y niños participan como informantes en estudios diseñados por adultos. Sin embargo, hay cada vez más ejemplos en los que los niños cooperan con jóvenes o con adultos en la formulación de temas de

5 Al respecto, la investigadora británica Priscilla Alderson (2000: 254) observa: "Se suele encontrar a niñas y niños investigadores más en países pobres o azotados por la guerra, donde se ven involucrados de manera muchas veces temeraria tanto en el trabajo de adultos como en investigaciones. (...) Los límites de la investigación propia de niños que encontramos en Europa y en Norteamérica parecen estar no tanto en las (in)competencias de éstos sino más en las actitudes limitadoras y en las restricciones impuestas por personas adultas y en la preferencia de los derechos de drotección frente a los de participación." Sobre la contradicción entre derechos de protección y de participación, ver Liebel 2006b, 29-36.

estudio, en la selección de informantes, en la realización de entrevistas o en la aplicación de nuevos métodos de adquisición de datos así como en el análisis de los resultados de sus estudios.“ (Save the Children 2004: 15).

A principios de los años 90, uno de nosotros se desempeñó como educador de calle en Nicaragua. Un grupo de niñas y niños que trabajaban en la calle querían animar a otros niños a integrarse a su grupo. Para ello, querían saber en qué lugares – algunos de ellos clandestinos – podía haber niños interesados, en qué condiciones vivían y trabajaban y qué pensaban sobre su trabajo. Así que, conjuntamente con otros educadores y educadoras les ayudamos a organizar reuniones para tomar contacto con otros niños y para planear sus actividades conjuntas. Partiendo de la pregunta “¿Cómo vivimos? ¿Cómo queremos vivir?“ se fueron desarrollando debates de grupo estructurados. Los resultados fueron presentados en grafitis, murales y dibujos. Los debatimos y, finalmente, una parte de ellos fue publicada en un periódico diseñado por todos juntos.

Los encuentros que llamamos “talleres testimoniales“, fueron replicados también en otros lugares y, finalmente, desembocaron en la fundación de una organización propia de varios miles de niños trabajadores de todo el país. Los niños, ya organizados, realizaron varias actividades más, en las que a menudo también se desempeñaban como investigadores. Así, por ejemplo, con apoyo nuestro, organizaron varias encuestas en diferentes barrios para determinar cuántos niños y niñas había y cuál era su estado de salud. Basándose en la información recabada, conjuntamente con grupos vecinales, iniciaron una campaña de vacunación. En otra ocasión, los niños animaron a otros a relatar o anotar experiencias de su vida y de su trabajo en la calle, de la escuela o de cuando eran más pequeños que habían marcado su vida, para luego publicarlas con comentarios y consejos propios en el periódico de su organización y, finalmente, incluso en un libro (ver Liebel 1996). Otra actividad investigativa de los niños fue cuando, munidos con unas cámaras fotográficas donadas por un grupo de solidaridad de personas adultas, documentaron situaciones de vida consideradas por ellos mismos como típicas y que posteriormente llegaron a publicar, también con comentarios y explicaciones propias.[6]

6 Esta práctica estaba relacionada con el enfoque del protagonismo infantil que surgió en América Latina en aquellos años (ver Schibotto 1990; Liebel 1994) y que se manifestó, primordialmente, en el surgimiento de movimientos y organizaciones de niños y adolescentes trabajadores en varios países latinoamericanos, de África y Asia (ver Liebel 2000; Cussiánovich 2006).

Veamos otro ejemplo de principios de los años 90. Esta vez, nació de la práctica pedagógica en una favela de la ciudad colombiana de Neiva. En ese lugar, había una escuela popular que se ha había propuesto permitir a los niños comprender el mundo mediante "lecciones" científicas propias. Las y los maestros involucrados describieron su método de esta manera: "El niño se involucra en todo un proceso de producción de conocimiento que rompe con el esquema tradicional de simple consumidor de información, para pasar a ser un descubridor de la realidad en el que está inmerso. Lo importante ahora, no es memorizar la letra muerta de los textos escolares sino el ser capaces de aprender a aprender; más que regalarle paternalmente un pescado, el método le enseña a pescar (obviamente es un aprender a pescar que en ningún momento pretende considerarse neutro)" (Colectivo de la Escuela Popular Claretiana 1987: 97). Por lo tanto, las así llamadas "salidas de investigación" fueron un elemento central de la escuela. En estas salidas, los niños investigaron, por ejemplo, las razones por las cuales el río que pasaba por su barrio estaba contaminado, qué sustancias tóxicas causaban la contaminación y cuáles eran las consecuencias para la vida de los habitantes. También estudiaron las características del zancudo, investigando por qué abundaban tanto en su barrio y cómo transmitían la malaria y otras enfermedades. En otra ocasión, analizaron los efectos del sol en la naturaleza o estudiaron las costumbres de vida y de alimentación de la población en su barrio, recuperando varias tradiciones ya casi olvidadas de "buena alimentación" como la producción y el uso de la chicha.[7]

En un folleto de la ONG de la India *The Concerned for Working Children* vinculada al sindicato de niñas y niños *Bhima Sangha,* se informa sobre actividades similares (Lolichen 2002). Así, de septiembre de 1998 hasta mayo de 1999, conjuntamente con otros niños, los miembros del sindicato organizaron una encuesta puerta por puerta en sus pueblos, llegando a entrevistar a más de 7.500 hogares. Casi 270 niñas, niños y adolescentes entre 8 y 18 años estuvieron involucrados de manera activa en el proyecto. Y la encuesta que realizaron tuvo un fin práctico para los niños. Pues querían información precisa y confiable sobre los problemas que tenían los niños en los pueblos y sobre qué se podría hacerse para solucionarlos. Los niños participantes se dedicaron a su investigación con un alto grado de responsabilidad. De hecho, para realizar la encuesta, tenían

7 En primer lugar se practica este tipo de actividades científicas en las así llamadas escuelas Freinet (ver Freinet 1974 y las referencias en Colectivo de la Escuela Popular Claretiana 1987). En los países de habla alemana, "filosofar con niños" es una práctica relativamente común, tanto en escuelas como también en instituciones del nivel preescolar.

que darse tiempo entre su trabajo, la escuela y la ayuda en sus casas. Eso no fue fácil, pero reorganizando su vida cotidiana, ayudando unos a otros y convenciendo tanto a padres de familia como también a sus empleadores para que les den el tiempo necesario, lograron cumplir su objetivo.

La idea de hacer esa encuesta originalmente vino de *The Concerned for Working Children* que también elaboró el primer borrador para el formulario de la encuesta. Sin embargo, los niños propusieron cambiar varios puntos. Se hicieron cargo de la adquisición de los datos y también ellos mismos decidieron cómo analizar la información. El resultado fue que los niños sentían que realmente el proceso estaba en sus manos, pues manifestaron de manera clara que esa era *su* encuesta y tuvieron una visión igualmente clara de qué podían hacer con los resultados. En el transcurso de la investigación, descubrieron una gran cantidad de problemas concretos que les afectaban tanto a ellos como también a otros miembros de sus comunidades. Pero no se contentaron con la mera identificación de los problemas, sino que los presentaron a las autoridades y, en algunos casos, hasta los solucionaron ellos mismos. Así, en un pueblo, los niños decidieron enfrentarse al problema de que los niños que vivían en un determinado hogar no podían ir a la escuela. Ni cortos ni perezosos, emprendieron negociaciones con el director de la escuela, logrando que los niños fueran admitidos de manera inmediata en la escuela. En otro caso, se ocuparon de las condiciones de trabajo de los niños. En base a los resultados de la encuesta, crearon un folleto con imágenes, que muestran de manera comprensible para niñas y niños de diferentes edades qué trabajos podían realizar y cuáles no eran adecuados *("Work we can and cannot do*"). Asimismo, aprovecharon los resultados de su investigación para luchar por que se clausuraran las licorerías y por la prevención de matrimonios infantiles forzados.

En un informe (*survey story*) redactado por ellos mismos, los niños cuentan sus experiencias, explican las "lecciones" que han aprendido y por qué han decidido documentar todo: "Documentamos todo, porque no queremos que los errores que cometimos nosotros se vuelvan a repetir. (...) Así, otros niños se enteran de que esta encuesta fue realizada por niños trabajadores. (...) Entonces, si en el futuro, otros niños quieren hacer una investigación, ya tienen que ir con los adultos para conseguir la información necesaria, sino que la pueden obtener de nosotros. Queríamos documentar toda la información porque ayuda a los niños a aprender" (Bhima Sangha & Makkala Panchayat 2001: 22).

6.- La responsabilidad conjunta de los adultos

Por lo general, para poder realizar sus investigaciones, los niños necesitan el asesoramiento de personas adultas debidamente formadas para ello. Ofrecemos ahora algunos elementos a tener en cuenta.

- *Sobre sus conocimientos y sentimientos aptitudes*. El investigador debe conocer, comprender y comprometerse con los derechos de la infancia. De igual forma deberá mostrar su flexibilidad en las diferentes etapas del proceso investigativo, ayudando a los niños y a las niñas a descubrir su realidad y analizarla. Para ello, es importante que valore y respete las capacidades de la infancia, sus experiencias, vivencias y opiniones, abriéndose al aprendizaje y al reconocimiento de sus errores.

- *Sobre sus habilidades en el proceso*. Será preciso que maneje técnicas de consulta, adecuadas a las diferentes etapas evolutivas y facilite la iniciativa a los niños y niñas, permitiéndoles hacer las cosas de la forma que propongan. Debe conducir y guiar adecuadamente los procesos de observación y participación posibilitando la transformación de las relaciones de poder entre población adulta e infantil, sin limitarse a que respondan a preguntas.

Para poder emprender estudios empíricos propios, es necesario que tengan conocimientos sobre métodos de adquisición de información y de evaluación de la misma. Así, es bueno saber cómo se elabora una guía de entrevista, cómo hay que actuar en la situación de la entrevista, cómo moderar y protocolizar un debate, cómo transcribir las entrevistas grabadas, codificar datos y hasta cómo manejar programas de computación para estadísticas y evaluación de datos. Estos conocimientos, los pueden adquirir en talleres iniciales al proceso de investigación[8] o también en estudios piloto dirigidos o acompañados por personas adultas capacitadas.

Los niños que quieren realizar investigaciones propias, usualmente necesitan recursos financieros y apoyo logístico para incursionar en el campo de la investigación y tener acceso a los lugares y las personas de su interés. Por la razón de que los niños, a diferencia de los adultos, no tienen ni un contrato ni un ingreso de trabajo, necesitan apoyo para po-

8 Estos talleres son muy comunes en los procesos de evaluación de proyectos, en los que los evaluadores inician con talleres de formación para una adecuada participación de los niños y niñas en el proceso de indagación posterior (ver Martínez 2006).

der usar o conseguir los instrumentos de investigación necesarios (por ejemplo una grabadora para entrevistas o un ordenador para evaluaciones estadísticas). Algo parecido ocurre en el caso de la divulgación e implementación de los resultados de la investigación. De la misma manera, a veces los niños necesitan el apoyo de los adultos para lograr el permiso de sus padres para su labor de investigación o para ser legalmente asegurados (ver Jones 2004).

Sin embargo, hasta el momento, sólo existen pocas experiencias de cómo niños y adultos pueden establecer una cooperación "cara a cara", sin presiones y de beneficio mutuo.[9] De hecho, los adultos que quieren asesorar a niños en su trabajo de investigación se enfrentan a preguntas como éstas: ¿Qué grado de autonomía y responsabilidad se puede esperar de los niños? ¿En qué momentos o situaciones deben intervenir los adultos para transmitir a los niños los conocimientos metodológicos necesarios o para ayudar a superar alguna situación difícil? ¿Es conveniente remunerar a los niños por su trabajo de investigación? En caso de qué sí, ¿de qué manera y en qué cantidad? ¿Debemos acompañar a los niños en sus visitas en las casas para protegerles de cualquier tipo de posible abuso? Cuando vemos que los niños han quedado demasiado impresionados con alguna autoridad a la que han entrevistado, ¿los adultos debemos animarlos a ser más críticos? ¿Quién tendrá la última responsabilidad de los datos y de los informes de investigación – los niños, los adultos o todos juntos? Estas son sólo algunas de los problemas y preguntas que pueden presentarse en la práctica investigativa.

Algunas de las preguntas que acabamos de presentar, revelan que en la cooperación con niños investigadores pueden surgir problemas de poder, de tutela, explotación o coacción que no son tan fáciles de evitar o de solucionar. Suelen ocurrir cuando la investigación propia de los niños está integrada en alguna institución, en la que los adultos tienen una posición de predominio. Asimismo, no siempre se puede dar por hecho que los asesores adultos tengan la intención de actuar en el interés de los niños. Existe más de un caso, especialmente en la investigación comercial, en los que se ha dado mucha autonomía a los niños con el fin de conocer su vida propia y las preferencias de sus coetáneos para luego usar los resultados de la investigación en beneficio propio. Así, hoy en día, es muy común que las empresas de investigación del mercado investigan para el lanzamiento

9 Mary Kellett (2005b) fue la primera en investigar en un estudio propio, la relación entre niños investigadores y los adultos que los acompañan, así como los efectos que tienen las experiencias adquiridas mediante la investigación sobre los niños. Basada en la investigación, Kellet desarrolló una guía para cursos de capacitacón, dirigidos a niños investigadores (Kellett 2005b).

de nuevos productos por los niños mismos, equipándolos con cámaras desechables y haciéndoles sacar fotos de su familia y sus amigos. La compañía de artículos deportivos Nike, p.ej., envió a niñas y niños a reunir material documental sobre el lugar donde más les gustaba estar (ver Liebel 2006a: 169). La iniciativa propia y la autonomía de los niños investigadores no es garantía suficiente para que no haya abuso en el uso de los resultados de sus estudios.

Por lo tanto, precisamente porque, en su mayoría, los niños investigadores necesitan la ayuda de personas adultas y que sus estudios pueden ser de gran utilidad para el mundo adulto, es muy urgente establecer normas éticas (ver Alderson/Morrow 2004; Alderson 2004; Greig et al. 2007: 168-181). Las sociólogas británicas Virginia Morrow y Mary Richards (1996: 98) enfatizan que "finalmente, el reto más grande para investigadores que trabajan con niños, es la disparidad de poder y estatus entre adultos y niños". Es evidente que normas éticas no podrán ser una garantía para proteger a los niños del abuso y de otros daños, pero contribuyen a aumentar la conciencia de los conflictos de interés y de los riesgos que pueden surgir en este tipo de investigación, también en los niños mismos. Entonces, lo que debe esperarse de los co-investigadores o asesores adultos es, en primer lugar, que respeten a los niños como personas con derechos y competencias propias y que los alienten de manera cuidadosa para así aumentar su autoestima, especialmente en casos de conflicto. Los conocimientos metodológicos que se les transmite deben enfocarse en los intereses de investigación que ellos mismos han articulado. Y los niños deben poder decidir ellos mismos, *qué* es lo que quieren y *cómo* quieren adquirir ese conocimiento, también qué es lo que debe ocurrir con los resultados de su trabajo.

7.- El beneficio para los niños

La investigación propia de niñas y niños tal como aquí la definimos significa un desafío para los enfoques de investigación comunes. Al contrario de la investigación tradicional que convierte a "otros" en objetos o temas de su estudio, la investigación propia de los niños le da la vuelta a la hoja y dice: "Nosotros los niños podemos hacerlo." Los niños cuyo trabajo de investigación va en ese sentido, no están limitados a participar en los estudios de personas adultos como "personas de fuera", sino que ellos mismos deciden y manejan los temas de investigación y las reglas de debate. De hecho, sus investigaciones no sirven solamente para fines "objetivos" o "ajenos". Ayudan a comprender mejor su propia realidad y a comprometerse con las mejoras.

Ahora bien, este tipo de investigación no es del todo nuevo. En vista de estudios de la situación o las formas de vida de grupos sociales en situación de desventaja o marginación, ya ahora a veces se pregunta si los "sujetos investigadores" realmente son capaces de representar de manera adecuada y hasta objetiva los "objetos" (estudiados). Se han creado enfoques de investigación alternativos, en los que los "afectados" "hablan" por sí mismos (o por personas que están en una situación de vida similar) e interpretan su realidad y en los que la investigación constituye un elemento integral de la acción conjunta que apunta algún cambio. Este tipo de enfoque se practica, por ejemplo, en el contexto de la Educación Popular como "sistematización de experiencias" (ver, p.ej., Jara 1994; Nirenberg et al. 2003) o "investigación-acción participativa" (ver, p.ej., Salazar 1991; Lammerink 1995).

Nuestro objetivo con este trabajo fue mostrar que estos enfoques de investigación (y otros similares) son relevantes también para los niños (y para el trabajo con ellos) y que abren a niñas, niños (y sus acompañantes) nuevas posibilidades para reflexionar sobre su realidad. Como tienen la misma edad y puesto que están más cerca de los objetos de su estudio, logrando con mayor facilidad establecer una relación de confianza, sus posibilidades de hallar respuestas confiables son mayores que las de los adultos. De hecho, los niños investigadores comprenden mayor a sus interlocutores y también detectan con más precisión aspectos ocultos de la realidad social. A diferencia de la investigación académica, comercial común o de la investigación encargada por alguien, los datos y las lecciones que se aprenden tienen un significado concreto y un valor práctico para el investigador o la investigadora misma; reflejan la propia realidad y, en algunos casos, es posible implementarlas de manera directa y práctica.

Tal vez, el mayor beneficio para los niños que realizan investigaciones propias está en poder disponer de los resultados. Es más, los conocimientos adquiridos sobre su realidad mediante el estudio pueden darles más control sobre su vida – especialmente a los niños investigadores de grupos y comunidades marginadas. No sólo "sienten" y aprenden los problemas que forman parte de su realidad, sino que también aprenden a comprenderlos en una perspectiva más amplia, lo que puede ayudarles a enfrentar problemas con sus propias acciones y, tal vez, incluso a solucionarlos. De hecho, habiendo adquirido una comprensión clara de los problemas en su vida y en su entorno, mejoran su autoestima, la confianza en sus competencias de acción y las posibilidades de influencia y, sin duda, serán más concientes de su participación en la socie-

dad y que pueden aumentarla aún más, fortaleciendo su posición social. Asimismo, esta experiencia les demuestra a los niños que las informaciones y las lecciones aprendidas en su investigación pueden ser una herramienta muy efectiva tanto en actividades de negociación como en las acciones.

8.- Algunas técnicas útiles de investigación-acción

Proponemos ahora algunas técnicas que, si bien proceden de las técnicas populares de investigación-acción participativa, son aplicables para el caso de los niños y niñas, y ofrecen múltiples posibilidades y ventajas de aplicación.

a. Técnicas verbales

1. Entrevistas. Las preguntas deben ser abiertas, claras y cortas, con un orden lógico, terminando con las más difíciles. Debemos evitar el uso de términos técnicos, o lenguajes emotivos y negativos. Es conveniente utilizar espacios (colegio, escuela, asociación) y combinarlo con materiales que les resulten familiares (dibujos, juegos, ejercicios). Existen algunas guías muy útiles sobre cómo realizar entrevistas a niños y niñas de diferentes edades.

2. Cuestionarios. Son especialmente útiles para obtener información como la historia de salud, estatus familiar, nacionalidad,… Pueden ser rápidamente diseñados y administrados; el diseño de un cuestionario es similar al de una entrevista.

3. Escalas de actitud. Se trata de una herramienta que permite profundizar más en el mundo interior del niño o de la niña, como en su autoestima.

4. Historias de vida. Proporcionan datos sobre la persona, sus experiencias, los eventos históricos, las trayectorias de vida y los contextos culturales donde se desarrollan.

5. Actitud/cuestionarios con escalas de proporción. Se trata de una forma especial de cuestionario que no funciona bien con niños pequeños. Los niños deben responder si están de acuerdo o en desacuerdo con cada hecho o afirmación, por ejemplo, con una escala del 1-5, con “caritas de expresión”.

6. Técnicas de iguales: Las entrevistas las realizan los propios niños y niñas respondiendo a diferentes roles y se pueden combinar muy bien con juegos.

b. Técnicas espaciales. Son aquellas que tratan de medir cómo los niños y niñas perciben la extensión y volumen de las cosas.

1. Dibujos: son especialmente válidas en las expresión de deseos, necesidades; así como en las visiones y cosmovisiones del mundo y percepciones espontáneas. Funcionan muy bien con niños pequeños o con problemas de lecto-escritura.

2. Fotografías, mapas: Identificación y seguimiento de recursos, pautas de vida.

3. Caminatas. Permiten conocer la localización de los diferentes recursos, problemas y condiciones de vida de una comunidad /barrio realizando un paseo o recorrido por la zona.

c. Técnicas temporales. El uso de diarios donde los niños y niñas reflejan un relato de eventos, sucesos… y procesos de aprendizaje (problemas encontrados y soluciones aplicadas).

1. Calendarios y rutinas diarias. Se anotan estacionalidad de tareas, ocupaciones, usos del tiempo. Muy útiles con niños que realizan actividades laborales.

2. Rutinas diarias: Usos de tiempo, diferencias de género en ocupaciones diarias.

3. Líneas de tendencias. Evolución y tendencias de problemas/fenómenos en el tiempo.

d. Técnicas ordinales y cardinales. Elaboración de clasificación, preferencias.

1. Listados priorizados: Priorización o ranking de problemas, intereses, necesidades y objetivos.

2. Matrices de puntaje y preferencias: Primacía de problemas, necesidades u objetivos. Análisis de decisión multicriterio. Análisis de ventajas y desventajas.

3. Escalas relativas: Valoración de criterios de evaluación sobre un hecho o contecimiento concreto.

4. Diagramas de tarta: Distribución de tareas diarias en forma de las 12 horas del día y de la noche como si se tratara de la esfera de un reloj.

e. Técnicas relacionales (mapa de relaciones de poder e influencias)

1. Diagramas de flujo: Relaciones entre diversos actuantes, mapas relacionales, agentes de socialización…

2. Diagramas de Venn: Análisis institucional (importancia y cercanía de las instituciones de la comunidad, el barrio etc…). Relaciones de cercanía e influencia, entre diversos actuantes.

9.- Conclusiones

En este capítulo hemos tratado de mostrar la pertinencia y los beneficios de realizar algunos cambios de paradigma en la investigación con la infancia. Los aportes nos muestran cómo determinadas prácticas y enfoques devienen "obsoletos" si apostamos por una adecuada transversalización de los derechos en el proceso de investigación. Las metodologías cerradas y predeterminadas deben dar paso a metodologías innovadoras y más adecuadas a cada contexto del mundo infantil, consiguiendo que los niños y niñas, a la hora de participar, se encuentren en confianza, cómodos y que el aprendizaje resulte divertido; el rol de "experto-técnico" debe dar paso al de facilitador del proceso de investigación; y la distancia y asepsia investigadora, a la cercanía y compromiso con los derechos de los niños y niñas.

Finalmente, no podemos olvidar que las técnicas tradicionales pueden resultar tediosas o inapropiadas para trabajar de forma cercana con los niños y niñas, mientras que la diversión en el aprendizaje que facilitan las técnicas participativas, tienen la misma legitimidad que otras técnicas de indagación de corte más tradicional.

Tercera Parte

Las Otras Infancias

Capítulo 14

Niños indígenas

Milagro Brondi

1.- Introducción

Cuando los editores me pidieron escribir un artículo sobre niños y niñas indígenas me quedé pensando en cómo abordar el tema. Después de pensarlo mucho decidí viajar y conversar con amigos y amigas de dos Núcleos de Afirmación Cultural (Nacas) de Ayacucho: la Asociación Pacha Uyway «APU» y la Asociación Bartolomé Aripaylla «ABA» y dejar que ellos mismos fueran contando desde su propia cosmovisión los temas que me convocaban para este artículo y así poder profundizar sobre algunos temas en relación a la infancia andina amazónica.

Mi rol ha sido sólo el de motivar y animar la conversación, todo lo que está en éste artículo son las vivencias que de forma desinteresada y, amparados por una relación de cariño, mis amigos Pelayo Carillo de APU, Marcela y Magdalena Machaca y Silvestre Mendoza de ABA han compartido conmigo. Espero haber sido fiel al transcribir sus testimonios, en todo caso confío en tener otras oportunidades más para continuar con este diálogo intercultural y seguir aprendiendo del mundo andino amazónico.

Como el mundo andino amazónico es diverso y cada lugar tiene sus propias formas de vivenciarse, lo que presento aquí son las cosmovisiones de la comunidad de Quispillacta en el distrito de Chuschi provincia de Cangallo y la comunidad de Huarcaya, distrito de Sarhua provincia de Victor Fajardo, ambas del departamento de Ayacucho en Perú, por tanto no hay la pretensión de generalizaciones ni de afirmar que «así es la cosmovisión sobre infancia en el mundo andino amazónico».

Nuestra conversación ha abordado los temas de la participación, el enfoque de derechos, la perspectiva de género, y concepciones sobre la infancia en general.

2.- Ser líder o ser el ánima del Pacha

Mila .- Uno de los temas que me gustaría abordar en esta conversación es en relación a la participación y la forma cómo se vivencia en las comunidades en las que ustedes trabajan.

Pelayo[1].- *Sobre el tema de la participación -para entrar en la conversación- había considerado el de conceptuar al niño desde la perspectiva de ser líder o ser ánima del Pacha[2], tu sabes que en el mundo andino, el ánima[3] juega un papel bien central en toda la vida, eso hace que los niños tengan roles vitales y sagrados, entonces es vital y sagrado por que el ánima del niño es pura, tiene que ser pura para conectarse con otros mundos y el trato que se les da es como sagrados.,Les dicen obispos, les dicen angelitos, y nos protegen de los malos aires.,Así cuando viene otra alma maligna ponen al niño adelante, cuando falta lluvia les hacen gritar a los niños, es un rol muy importante, inclusive son considerados como manos y pies, sí, aparte de ser espíritus son las manos, los pies, los guías de las comunidades.*

Entonces las comunidades y la familia son precisamente los espacios de la participación, son bien importantes, estos dos espacios de la familia y el ayllu andino, lo que hacen es llenar de cariño al niño., Se llena de cariño y respeto y eso es importante en la vida comunal, incluso para el pacha, para la armonía del mundo andino, en la comunidad lo que hacen es formarle, criarle para que este niño tenga cariño a su comunidad y su naturaleza.

Los niños desde los 7 años participan asumiendo cargos en las autoridades tradicionales o Tayta[4] varas como alguaciles, pero antes de ser alguacil es una obligación que cumplan otros cargos como autoridades carismáticas[5]

---

1 En el caso de APU haremos siempre referencia como informante a Pelayo Carillo, para ABA los informantes fueron Marcela y Magdalena Machaca y Silvestre Mendoza. Mila es la entrevistadora y autora de este capítulo. En todos los casos el lenguaje de los testimonios ha sido corregido y ordenado para facilitar su comprensión.

2 Pacha: espacio vital para la regeneración de la vida, se entiende como el lugar donde se vive.

3 Ánima se puede entender como espíritu, alma. Grimaldo Rengifo define el ánima como «otra forma de vida que armoniza la existencia» Concepciones Quechuas y Aymaras de Niñez. PRATEC Pag 18 (VERIFICAR FUENTE)

4 Tayta: Papá o Padre.

5 Autoridades carismáticas, son personas que son reconocidas por tener aptitudes especiales. ¨mano para criar¨ ¨mano para curar¨

por ejemplo los jalas, los chuntes, salen en la fiesta del agua, en otros rituales salen como semaneros, y su rol es hacer reir a la gente en ese momento, o sea su rol es ser el gracioso, su rol es alegrar a la comunidad, por ejemplo el semanero sale con unos gorros que lo hacen estrambóticamente y que hacen reír a la gente.

Son estos cargos que nacen para las fiestas, los carismáticos, salen también de casa en casa a recoger el maíz, el que va a hacer el molido ritual es un anciano y les dicen a los niños que tienen que recoger maíces grandes de granos fuertes, entonces este niño va de casa en casa a recoger y tiene que ser efectivamente de granos fuertes, grandes, entonces allí empieza su responsabilidad y sabe que si hace mal va haber problemas en el canal de regadío y ellos lo llevan al molino donde los ancianos.

Por ejemplo otra de las obligaciones de estos niños , es que cuando se acaba la fiesta tiene que hacer un acopio para toda la comunidad, al momento de ir recogiendo el maíz también recogen papa, carne, o sea de todo, entonces hay comuneros que le dan carne para probar al niño, por que esa misma carne que le da como aporte al final de la fiesta le debe devolver la misma carne al comunero.,Si ha sido un pedazo de carne le tiene que devolver ya cocinado, y si se confunde se le hace castigar con las autoridades, entonces tienen que tener cuidado, imagínate recoger de ochenta casas, que le dan cosas diferentes, papas, carne, maíz, tu tienes que estar atento de donde has recogido, entonces ese es el rol de estos niños.

Ahora cuando ya fue autoridad carismática el niño puede ser alguacil y ser parte de las autoridades tradicionales o Taytas varas, aquí sus roles son fuertísimos, entonces lo que hacen ellos a parte de guardar las sementeras comunales[6], velan por la moral de la comunidad, tiene que armonizar el pacha, ellos cumplen responsabilidades importantes en cuatro momentos centrales, en carnaval, en la herranza, la fiesta del agua y semana santa, se dice que en los meses de febrero y agosto la pachamama «está despierta».

Entonces los Tayta Varas son: Alcalde vara o dulce, tres alcaldes campos, tres regidores y siete alguaciles que son los niños.

***ABA.-** En nuestro caso todos son niños, tanto los alcaldes, los regidores y los alguaciles todos son niños de 7, 9, 10 ó 12 años, hay otro cuerpo de todos mayores y otro cuerpo de todos niños, ese cuerpo se llama Soltero vara y el de adultos Hatún vara .*

6 Sementeras, son los cultivos de las chacras.

Los Soltero Vara se organizan de la manera siguiente:

1 Alcalde dulce[7] *(tiene entre 13 y 15 años); 2 Regidores dulce (tiene entre 12 y 13 años); 4 Alguaciles dulce (tienen entre 7 y 11 años).*

Los Hatun Vara se organizan así:

Hatun Alcalde, Campo Alcalde,

Sallqa alcalde, *Ministro vara,* Regidores, Alguaciles.

El número de los Hatun vara depende del Ayllu, y siempre son parejas, participan hombres y mujeres. El Alcalde dulce de Soltero Vara cuando concluye su cargo puede pasar a ser Alguacil de los Hatun Vara.

Sus tareas de los Solteros varas son para armonizarse con la naturaleza, tienen que ver con el mundo natural, y lo sagrado, los niños lleven las cruces a los cerros por que esas cruces no son cualquier cruces. Son cruces especiales que conversan con la granizada, los niños conversan con la granizada, es para eso, con la naturaleza, en mayo con el agua, con que llame al agua, cuando hay escasez del agua. Entonces quienes llaman al agua son los niños, para el restablecimiento de esa armonía, por que no puede ser que el agua se nos haya ido, sino es por que estamos a lo mejor descuidando en su mantenimiento, no sé, no estamos criando bien el agua, entonces tienen que ser los niños criadores para que nos puedan traer el agua. Entonces es esa la relación, pero en términos mas generales es en las fiestas, porque casi siempre lo ritual lo sagrado se hacen siempre con las fiestas.

Por ejemplo para la fiesta de las cruces es labor de ellos recoger todas las flores silvestres, y flores de la chacra para vestir a la cruz, y la mano de ellos tienen que ser para vestir, para florear, no es cualquier mano son las manos de los niños.

Los Solteros varas son siempre niños varones, pero para las fiestas de alta ritualidad tienen que estar con su pareja, su hermanita, su prima .

En el cabildo se juntan los Soltero varas, los Hatun Varas más las autoridades oficiales y así en ese espacio de la municipalidad conversan, se asignan roles, precisan roles, que tienen que hacer, comparten las dificultades de la comunidad.,Así que allí no están excluidos los niños, en las festividades los niños sobre todo cumplen un rol muy importante, por que ellos

7 Como autoridades tradicionales se les conoce como Tayta mama, el nombre de Alcalde dulce viene de la época de la colonia.

están vigilando, ellos no toman, están atrás de la gente, viendo lo que pasa, son los que miran con minuciosidad, ven lo que los adultos no ven, allí también los adultos van viendo cual niño tiene capacidad de crianza, a quien le falta y a quien hay que acompañar, por ejemplo en la siembra, las semillas las llevan las mujercitas, las niñitas.

Mila .- Vuestras narraciones me han provocado dos preguntas, la primera es en relación a que tu, Pelayo, hablabas que los niños son el ánima del pacha y decías que el ánima es central en la cosmovisión andina, ¿cómo entiendes tu esa centralidad del ánima? Y la segunda es una pregunta muy sencilla, ¿qué pasa si los niños no quieren asumir los cargos?

***Pelayo**.- En el mundo andino el ánima es vital por que la forma de conectarse con la deidad es mediante las ánimas, ellos conversan mediante los sueños, básicamente es una relación digamos del humano con la deidad en sueños. Se dice inclusive que todas las actividades que hacen lo humanos ya está conversada con las ánimas, o sea las ánimas son primero, o sea ellos conversan primero, y lo que hacemos nosotros es cumplir lo que dice el ánima. Por eso es vital el ánima, en la comida, el ánima es central, por ejemplo cuando en una chacra roban una mazorquita de maíz, y el dueño quiere que vuelvan, le llaman con su ánima, en las fiestas cuando vuelven los difuntos a la tierra, tiene que ser con su ánima, y esa es la función de los niños en la familia y en el ayllu.[8] En la comunidad por ejemplo dicen que es indispensable la presencia de niños para las fiestas y rituales comunales, allí salen como autoridades carismáticas.*

Cada cosa tiene su razón de ser y hay mundos importantes donde se encuentran los niños y los ancianos, los hombres, las mujeres, el alma vamos a decir que son bien importantes, entonces el asunto de estos munditos es para conversar de mejor manera con el resto de los mundos. Principalmente con la cuestión de las almas y las animas, eso es central, tu no puedes conversar directamente con la ánima de una planta, de un animal, o de la deidad, por que tu también tienes tu ánima dentro de este mundo, dentro de este mundo hay mundos especiales, de la mujer, del varón del niño, del adulto y que fundamentalmente se ponen en contacto en los momentos rituales.

Allí te hace recordar lo que has soñado y te hace conectar y los campesinos de acuerdo a eso dicen esto va a pasar o no, de acuerdo a lo que han soñado, reacomodando y armonizando todo, entonces es eso. Don-

8 Ayllu se puede entender como familia ampliada donde se considera como integrantes a los humanos, deidades y naturaleza, que se crían mutuamente y se encuentran amparados por relaciones de cariño.

de el niño y el anciano son dos mundos bien importantes que tienen que estar conectados, el hombre, la mujer también son otro mundo muy importante, la materia y el alma también es otro mundo importante, todo está relacionado con los tres pachas, o sea es una forma de conectarse con el pacha de arriba, pacha de abajo, de comunicarse y de pensar que vas a estar en ese mundo en un momento de tu vida. Ahora el asunto es cuándo acaba un mundo, nadie sabe si es a los 18 años, tu mundo de niño acaba cuando empieza el mundo del anciano, allí viene la empatía, o sea tu puedes ser un niño digamos hasta los 10 años, y de ahí puedes ser un anciano, espiritualmente, es cuestión de sabiduría básicamente, o puedes ser niño hasta los 30 años, es cuestión de experiencia, y es eso, y es igual con el varón y la mujer.

Esa empatía niño anciano es muy importante dentro de su cosmovisión y en la regeneración, por eso se dice que si este mundo de niños está mal,,el de los ancianos también o sea no hay complemento, o sea ahorita los comuneros se preocupan porque los niños aprendan, ellos te exigen quiero dejar mi yachay[9], dicen, pero no hay a quién, entonces ellos dicen por eso este mundo de los niños está cortado, eso explica un poco la pérdida de respeto, de cariño.

Ahora es obligatorio pasar los cargos todos los niños, inclusive los niños que son de la ciudad pero si su papá está empadronado como comunero, esos niños tiene que pasar. No necesariamente tiene que ser el niño que esté en la ciudad, puede ser su abuelo, su tío, es por eso que se ven alguaciles ancianos, es un padrino, tío, que está pasando ese cargo, pero si es obligación que el niño que está en la cuidad vaya en estos momentos rituales, no estará todo el año, pero en los momentos de las fiestas rituales tiene que estar.

Todos los niños quieren participar, nosotros hemos hecho ese acompañamiento, y quieren porque como te digo la comunidad tiene sus formas.,Por ejemplo en la fiesta del agua la comunidad invita la comida y hay cierto ordenamiento para que reciban su plato, por ejemplo los niños que han sido alguaciles, se ponen en primera fila, delante de los que no han sido alguaciles, entonces eso hace que los niños que aún no han sido alguaciles, lo sientan, que tienen que apurarse a ser alguaciles, hay un trato especial. Entonces así en cada fiesta hay esas cosas, estos niños son respetados, por ejemplo en las faenas comunales le dicen a un niño delante de toda la comunidad, tu has sido alguacil, eres hábil, no como el resto, que son sonsos, o sea ya tiene prestancia y es respetado, a nivel comuna, por eso que los niños quieren ser alguaciles.

9 Yachay: Sabiduria.

***ABA**.- Tiene razón Pelayo en cuanto a la relación niño anciano, por que los ancianos son yachay, porque los ancianos tienen una sabiduría eterna, inmensa de siempre, entonces es la naturaleza misma otra vez, si haces esa relación, la naturaleza es pura sabiduría, por eso siempre lo que tratan de vincular, es niño y anciano, por que ambos son naturaleza, así siempre se quiere ligar., Si se rompe esa relación es porque ya has roto tu ciclo, la regeneración has roto, y por eso se te pierden los saberes, se te pierde todo, se desmorona todo.*

Ahora, si no quieres asumir un cargo, es que no estás sintonizado, eres algo excluido, y también tienen sus propios estatutos en la comunidad, aunque más que estatuto es por sentimiento, por pertenencia. Quiere decir que si tú no has pasado el cargo, no perteneces. Entonces esa no pertenencia te humilla, te margina del mundo colectivo, de pertenencias, y uno que no pertenece, ¿qué hace?, se va pues. Entonces ese sentimiento de no pertenencia te lleva a la necesidad de reintegrarte otra vez, es tan fuerte esa pertenencia que tenemos, que nadie quiere ser excluido. Más bien quiere ser incorporado siempre, entre muchos ¿que hace uno que no pertenece?, ¿sale sobrando no? Entonces eres llamado a reintegrarte a asumir los cargos, pero en el otro lado no eres nada, sales sobrando, hay algunos que no pertenecen y se van al mundo moderno, y terminan sin pertenencia alguna, pero resulta que para aquel que tiene una vivencia de alguna manera comunitaria, eso es un castigo tremendo, que no seas considerado parte de la comunidad, en el otro lado ni te va ni te viene, pero en este caso de la comunidad es un castigo tremendo el que no estés compartiendo, eres considerado como que no eres de los suyos.

Recuérdate que en nuestra cosmovisión Wakchayay es el rompimiento, es que ya no tienes ese acompañamiento de la naturaleza, es el que se traduce como pobre, pero pobreza de cariño, pobreza de familia, huérfano, el desvinculado de su tierra, el que dice no sé de dónde soy, ese es el pobre, el que está volado por todas partes, ese es el gran pobre, porque el que está vinculado con su lugar, ese no es pobre, porque la madre sigue siendo la Pachamama[10]. El que pierde toda vinculación, ya pues ese es pobre total, por eso así seas huérfano de padre y madre, pero si no has perdido tu vínculo con tu tierra, no eres huérfano, ni pobre, y por eso es importante pasar los cargos y a los niños les gusta, les hace sentirse parte de la comunidad, estar vínculados a su tierra y ser parte del proceso de la regeneración de la vida

10 Pachamama: Madre Tierra.

Hay momentos rituales muy fuertes en los que el varón tiene que ser mujer

Mila.- En la Cosmovisión andina amazónica ¿cómo se vivencia el ser niño o ser niña?

Pelayo.*- Dentro de esos mundos que hablábamos antes, hay otro mundo pequeño el del varón y la mujer. Entonces una de las cosas principales de la mujer es que está relacionado al taqe[11], que es el almacén donde está la semilla, la casa, y del varón es la chacra, o sea como mujer su contribución para el pacha es el taqe, y por eso es que en las casas tienen un cuarto que le dicen taqe donde solamente entran las mujeres, no entran los varones, y el varón sabe y la respeta y no entra. O sea la mujer conversa con las semillas, después de la cosecha, separa para el trueque, separa para la familia, separa para el hijo de la ciudad, ella es la que sabe, incluso le dice al varón esta semillita está triste hay que sembrarla en tal chacra, el varón dice: «yo solamente siembro y llevo hasta la casa la cosecha y allí sabe la mujer».*

Pero uno de los roles del varón es el ser representante de la familia ante la comunidad, ese es un aspecto bien importante, que habría que entenderlo porque a veces en muchos programas de género han fracasado por querer invadir ese mundo de eventos de los varones y tratar de incorporar mujeres, entonces ese es su rol principal el ser el portavoz de la familia ante la comunidad.

La familia, o sea la pareja y los niños, están juntos y coordinan, conversan desde las 3 o 4 de la mañana dependiendo del ciclo agrícola. Entonces ahí las mujeres participan y dicen qué hacer, le dice por ejemplo sobre la asamblea, «tu tienes que plantear esto», o incluso le dice: está bien te toca, digamos, para hacer agarrar un cargo, y le dice agarra, ya vamos a pasarlo como sea, entonces el varón va y agarra, esa conversación lleva a la asamblea, y él opina eso. La asamblea digamos es un espacio sagrado donde tienen que estar solamente los varones, entonces entran las mujeres y perturban esto, porque las mujeres agradan, pero hay momentos en los que perturba, o sea donde es totalmente malagüera[12].Por ejemplo cuando los campesinos, van a hacerle entrega de una ofrenda a su Apu[13], entonces sale y cuando encuentra una mujer, es signo que todo le va a ir mal, que el Apu no le va a recibir, en ese momento eso es mala señal.

---

11 Taqe: lugar sagrado para almacenar la semilla.

12 Malagüera: señal de mala suerte.

13 APU: deidad, dioses sagrados.

Ahora si en una familia nace una primera hija mujer eso significa que va haber abundancia, no solamente para la familia sino también para la comunidad, entonces si nace varón dicen que va a florecer la chacra, o sea hay esa complementariedad, que la mujer es la semilla, y el varón está para asegurar esa semilla.

Mira, otra de la cosas importantes en las comunidades campesinas, es esto de tener la empatía de todos en sus cuerpos, de todas las animas, eso es central, por esto los varones tienen dentro el ánima de la mujer, igual que la mujer tiene dentro el ánima del hombre, Entonces hay momentos rituales en que tiene que mostrarse esto a todos, es importante en las comunidades como forma de mantenimiento y regeneración de la sabiduría, entonces en estos rituales sale eso. Es en los compadres por ejemplo que la mujer se viste con el poncho de varón y el esposo con la falda de la mujer, y salen a dar una vuelta al parque, hay momentos rituales muy fuertes en que el varón tiene que ser mujer, y esto en la comunidad no se vivencia como problema.

Ahora en el caso de los niños es igual, en las fiestas siempre tienen que estar en pareja, pueden ser sus hermanitas, primas, vecinas pero es importante la presencia de las niñas,por que todo en la cosmovisión es pareja, en el sentido de complemento, de conversar mejor con las ánimas, por que hay ánimas machos y hembras, hay cerros también machos y hembras, y de protección, de complementariedad y de protección, por que las mujeres tienen el corazón mas fuerte. Te protegen incluso de las malas almas, de una mala deidad que quiere hacer daño, entonces es eso, o sea es de protección y de complementariedad, en el caso del niño es eso, en el momento ritual tiene que ser pareja, eso se muestra cuando son autoridades, pero cuando quieres ser parte del pacha tiene que ser con tu pareja, por eso una de las preocupaciones de las comunidades es cuando muchas jóvenes principalmente mujeres todavía no se casan, eso lo ven como un problema que desarmoniza.

Las familias hacen rituales para que la familia y sus niños tengan la virtud de ser criadores de la agrobiodiversidad, por ejemplo uno de ellos es el alinso, es darle en la chacra tres o cuatro surcos, para que el niño se encargue de cuidar esos surcos, incluso ellos ya disponen de la cosecha, el niño recoge la cosecha y puede llevar a la tienda y hacer trueque con cuadernos, lapiceros, o caramelitos algo que les guste no? Es muy importante que a

---

14 Herranza: fiesta ritual en setiembre de marcado de los ganados.

15 Puna: piso ecológico arriba de los 3500 metros sobre el nivel del mar. Zona de pastoreo de animales.

los niños se le vaya formando una responsabilidad, otro es el suñi, que es el regalo en la herranza[14] de los animales en setiembre, se les dan los animalitos y ellos tienen que cuidarlos como padre o madre, eso es muy importante, por que el niño lo ve así, es por eso que los niños se van a la puna[15] con los animalitos, el asunto es que acá vemos que las niñas entienden mejor ese cariño, o sea ellas son las que tienen más cariño a las semillas, a los animalitos, y por eso que las niñas difícilmente se van.

Entonces así los niños sirven y contribuyen a la crianza de la agrobiodiversidad, por ejemplo cuando se siembra la achita, la quinua, lo que hacen es meterla a la niña toda despeinada a la chacra para que la quinua salga así, con bastante manojo, a los niños los meten calatos para la siembra de calabaza para que salga bastante calabaza, ese es el momento del encariñamiento, y de darle su responsabilidad, y decirles que tu función es esto, y los niños saben, y participan jugando mucho.

ABA.- La mujer tiene que ser la primera en tocar los frutos de ese año, y tienen que ser las albaceas[16], y mejor tiene que ser niña autoridad, en las festividades de las pascuas, del recojo de las calabazas, y eso es esperar la bendición de ellas, la mano de regeneración de ellas, para después decir ya están bendecidas, ya podemos comer, coger, no es necesario que hagan ellas las cosechas, sino que sólo toquen, porque su mano es la suficiencia, esa es la mano de ellas, de las mujeres y de las niñas.

Ahora fíjate cómo designamos a los hijos e hijas, si yo como mujer tuviera un hijo varón, diría siempre wawa y si fuera mujer igual wawa diría, pero para el padre el varón seria su churi, y si fuera mujercita igual seria su churi. Para las madres sus hijos son wawas para los padres sus hijos son churis independientemente de si son varones o mujercitas.

Eso no es como cualidad, sino como ese vínculo, es mi sangre, hace referencia a esa relación de parentesco ¿eso es no? Ahora wawa como tierno, wawa como cualidad eso sí es otra cosa, como cualidad va más relacionado a la inocencia o algo así, o sea a esa visión cósmica que como cualidad tiene esa empatía con lo sagrado, con lo natural, de entenderse mucho mas con el mundo natural, mas sagrado, es ser más inocente, en el sentido que wawa tiene esa visión para ver al alma, a los cerros, a la naturaleza, eres la naturaleza misma y eso es también independiente de ser varón o ser mujer,aunque para algunas circunstancias se tomen en cuenta estas diferencias.

16 Albaceas: mujeres autoridades.

Los wawas son para continuar con la regeneración de la vida para que se perpetúe la vida, pero no desde la perspectiva evolutiva de cómo se entiende modernamente a la infancia, sino por que ellos son la naturaleza misma y por eso son sagrados .

En nuestras reflexiones y en nuestros intentos de hacer un diálogo intercultural con occidente debemos reconocer el problema de la dualidad en nuestras reflexiones en torno a la infancia y que pueden llevar a las confusiones que en otra oportunidad hemos conversado. Entonces hay que diferenciar por un lado el concepto de wawa como cualidad que es el concepto más profundo del cual estamos hablando, y el otro que hace referencia más a las relaciones de parentesco como hijos hijas, donde tienen hijos los cerros y es pertinente decir wawas cerros, o wawa piedra,wawa papa.

3.- No nos interesa Ser, nos importa Estar vínculados a nuestra tierra

Mila.- El enfoque de derechos, es un enfoque que pretende equiparar en un nivel de igualdad a todas las personas, eso significa que habrían personas que tienen cubiertos todos o la mayoría de sus derechos y hay otras personas como las mujeres, los indígenas, los niños que estarían con sus derechos recortados,que no tienen la misma calidad de personas y que por lo tanto habría que tratar de promover, defender y hacer respetar sus derechos.

Este enfoque de derechos que tiene atrás conceptos como el de la suficiencia de algunos grupos de personas frente a otros grupos, así como el hecho de ser esencialmente antropocéntricos, ¿son pertinentes en la cosmovisión andino amazónica?

***ABA**.- En todo caso, la suficiencia es colectiva, no es individual, el enfoque de derecho lo que hace es plantear la suficiencia del individuo, pero esta suficiencia en nuestro caso efectivamente no es individual, por que nadie podría ser suficiente por sí mismo en la vida, eso se podría dar en un desvinculado, pero en uno que está vinculado a la tierra ya no se puede, en todo caso la suficiencia se busca en lo colectivo y en todas esas dimensiones, digamos de la vida misma, es la suficiencia con la tierra, con la naturaleza,con los apus, con el todo.*

Hay un articulo que habla de la suficiencia alimentaría que no tiene nada que ver con la suficiencia alimentaría que se plantea también en el mundo moderno, tiene que ver con la suficiencia de dar alimentos a las deidades, alimentos para los humanos, alimentos para la naturaleza, o sea tiene que

ver con este ciclo de la regeneración de la vida, ¿no? de toda esta relación que tiene que haber entre todos, eso es la suficiencia y es mirado no de manera antropocéntrica.

Nosotros también hablamos de una suficiencia colectiva y el derecho de por sí no es para lo colectivo. El derecho que se reclama para los indígenas, es el derecho individual y lo que quiere el indígena, es un derecho colectivo, de allí nuestro problema con los derechos humanos de los indígenas. En todo caso el derecho ni siquiera es en términos de un grupo humano, sino es en una zona de crianza, y la zona de crianza está señalado de alguna manera por los apus, a eso nos referimos cuando hablamos de suficiencia, o sea pasa o rebasa al hombre, al individuo ¿no?, es más allá de lo humano. Por ejemplo en este año en las cosechas, todo lo que es Huertahuasi, todo lo que es parte alta, en una sola noche en febrero se quemaron toditas las papas, todo los cultivos, pero la zona de atrás de Totos de Ayuta escapó, ahora la suficiencia es justo ese camino, ¿no? no es una suficiencia dentro de las relaciones humanas, es en una zona de crianza lo que decimos nosotros, o sea yo pierdo, mi cosecha en Sucubamba, pertenezco a un distrito que es Chuschi, pero las comunidades de este camino, o sea el camino de las semillas esta allí, y eso es como mi almacén, eso es la que se llama manapisicuy que significa que no me falte la comida, que no haya escasez, pero la comida entendida también con su ánima, todo eso, entonces eso seria la suficiencia, y el derecho no sería en un territorio sino en zona de crianza, y eso no es humano, mientras los derechos son humanos.

Por ejemplo este año con la granizada, a quién podrías reclamar, decía uno. ¿A quién le vas a reclamar? pero para nosotros si había a quien reclamar, era al mezquino, al malo, al que no le había dado de comer a la viejita que había ido a visitarnos durante esos tiempos, avisándonos que iba a venir una helada de esa magnitud, pero entonces cuando no le hicieron caso vino todo eso, ¿entonces cómo entender todo eso, no?

Con el derecho lo que pretende la modernidad, según nuestro entender, es llegar a una situación de igualdad, llegar a ser, pero en este caso nuestro es estar, no nos interesa ser, nos importa estar vinculados a la tierra. En el otro lado están queriendo ser, en caso nuestro es estar, el que no está vinculado, pues no es nadie, el derecho que quisiéramos reclamar en todo caso es para estar bien vinculados, bien metidos en nuestra tierra, no perder esa vinculación. Eso podría ser el reclamo que hagamos nosotros por el lado del derecho y de nuestros niños, que tengan esa posibilidad de seguir vinculados a la tierra, criando sus chacras, cuidando a sus animalitos .

17 Capazotes: denominación popular para designar a los más capaces.

***Pelayo**.-Yo había tomado como ejemplo la escuela para reflexionar sobre los derechos, la escuela forma comuneros no servibles, no sirven para la cultura, y les dicen usuj, que no sirven, no contribuyen, son los que se dan de más capazotes[17], y por eso en las asambleas les dicen, tu eres un usuj, mientras lo que forma la comunidad es el comunero completo, forma al anciano que te puede tirar látigo, el otro no puede. Ahorita el problema de las comunidades andinas donde hay mucha penetración de la cultura occidental es que no tienen la presencia de estos comuneros completos que saben de tejidos, de curaciones, ahora ya no hay estos comuneros.*

Por eso ellos dicen que la escuela educa con los derechos, y una de las cosas fuertes es el derecho del niño, no se puede tocar al niño, para la comunidad esto es ir contra su cultura, por que no entienden que al niño se le castiga ritualmente, no con violencia, han habido muchas instituciones que han trabajado en eso, y no ha dado resultado y algunos comuneros se han aprovechado.

Por eso en las comunidades no hablamos de derechos, hablamos de deberes y de servicios, de servir a la comunidad, servir a la colectividad, además en nuestro caso todos tendrían derechos, no solo los niños, las personas, también los apus, la naturaleza, las otras colectividades, hasta las plagas tienen derecho a comer por ejemplo.

También hay complementariedad, hay protección, ayuda, cariño, entre esos munditos que le digo ¿no? y lo importante es que tu vienes con tu mundo y te vas con tu mundo, y que acá lo importante es tener en cuenta que el hombre tiene que transitar por el cosmo, por el mundo de arriba, el mundo de abajo, el mundo del medio, entonces tu estas arriba y tiene que volver a la tierra, o sea algo así como la reencarnación, si fuíste varón puedes volver como mujer o como animal, o sea eso hace que se mantenga ese respeto, durante este tiempo que dura el Kaypacha[18], hay la necesidad de complementación, crianza mutua en que cada uno tiene sus roles específicos para la crianza del pacha, nadie es suficiente solo, se necesita siempre de los demás.

4.- Para la profundidad necesitamos de la vivencia

Mila.- Quisiera hacer algunos comentarios finales, en el caso de ABA me ha parecido interesante el escuchar lo que significa el esfuerzo de este diálogo intercultural en torno a la infancia, me refiero por ejemplo a la

18 Kaypacha: el mundo en el que vivimos.

comprensión de wawa como cualidad y wawa como parentesco y a los procesos de racionalización que me imagino han hecho para poder entendernos desde perspectivas culturales distintas y obviamente los probables malentendidos o comprensiones incompletas e incluso perspectivas sesgadas desde una de las culturas, ¿qué reflexiones les han provocado todas estas experiencias?

ABA*.- Sabes qué, Mila, eso tiene que ser así también, no hay más, porque no se trata de racionalizar, las cosmovisiones no se racionalizan, nuestra cosmovisión es de vivencia, entonces el diálogo podemos llamarle de cosmovisiones es pues vivenciarlo, una ritualidad por ejemplo, allí no necesitas explicación alguna, y tampoco no necesitamos explicarles para invitarlos para compartir. Entonces el camino es ese, si quisiéramos hablar de la interculturalidad, del diálogo de cosmovisiones, es a estos dos niveles, es hacer este intento por nuestra parte, y también por parte de occidente moderno, de hacer puentes, entonces hacer cada cual desde sus sitios esta reflexión y esta interpretación de su cosmovisión, una interpretación que permite acercarse racionalmente en ambos casos, pero lo que es en sí el dialogo intercultural de las cosmovisiones, es esta vivencia.*

A veces cuando racionalizamos para poder conversar con occidente moderno o cuando hacemos el contraste, muchas veces generamos una confusión tremenda y nos alejamos sin querer de nuestra propia cosmovisión, allí por eso a veces hemos permitido probablemente el error de interpretación de wawa casi como desde una perspectiva evolutiva o digamos que se podría pensar así cuando decimos que es la perpetuidad de la vida o la continuidad de la vida, y no se está entendiendo la profundidad de la visión, en el sentido de wawa como cualidad de ser naturaleza, de ser sagrado, ser natural .

Podríamos decir que si tu tratas de compartir con alguien que es del mundo moderno, estamos hablando también modernamente estas reflexiones, entonces ahí muchas veces tienes toda esa cáscara que no siempre es lo más profundo. Es como en nuestras fiestas patronales que tenemos de la Virgen del Carmen, la fiesta patronal es para algunos que quieren verla como la fiesta de la sincretización, pero podemos decir nosotros es la fiesta de la asimilación, es la fiesta de la regeneración incluso, en la que no se le excluye ni a la virgen ni al santo; pero en lo profundo de nuestra vida esa virgen, es esa pastora que está allí, y que es una más, la fiesta no es por qué queremos adorar únicamente a la santita, sino que en el trasfondo si quieres, está toda la cuestión de la ritualidad vigente.

Y si quieres desde adentro no hay esa cáscara, pero desde afuera esta esa cáscara, si quieres de repente será nuestra cáscara para defendernos tal

vez. Entonces esa misma situación está allí, esa misma situación tenemos para decir nuestras reflexiones, esa situación se vivencia si quieres para entenderse interculturalmente, esa parte por ejemplo en la que decimos que no solo los humanos tienen wawas o niños sino que niños también tiene los cerros, ahí si nos entendemos mas o menos, por que podemos demostrar a la mamita Carmen con su wawita, te decimos esta allá mira y allá esta el apu con su bebe, tu hasta lo ves,te pregunto: eso se parece a su bebe, si o no?, y tu dirás, ah sí ¿no?, se parece wawa ¿no? entonces, yo te demuestro objetivamente, entonces podemos entendernos, ya no me preguntas más, por que ya te demostré suficiente y objetivamente.

Pero la cuestión es que es tan difícil porque se trata de sentimientos, se trata de una visión muy diferente a esa que tienes, entonces nos es difícil y recuerda que el intento nuestro de describir es para entendernos, para entendernos con los que no son de la comunidad de esa cosmovisión nuestra, entonces tenemos toda una profunda complicación, y tal vez los complicamos en vez de ayudarlos, pero de alguna manera eso nos sirvió para nuestras reflexiones y para entendernos, hasta ahí vamos bien, como te digo no tanto para la profundidad sino para entendernos y nos sirve.

Para la profundidad, necesitamos compartir la vivencia, el sentimiento, la ritualidad, porque eso es profundamente nuestra cultura, no lo racional, es la vivencia.

5.- Santa tierra Pachamama que nuestras aguas de adentro alimenten también tu cuerpo (Jiménez 1995: 65)

La vivencia en la cosmovisión del mundo andino es uno de los aspectos esenciales, en un mundo donde todo es vivo, donde todo el cosmos se sintoniza y late al ritmo de la vida, la vivencia se convierte en el aspecto central para la comprensión del mundo.

Los niños y niñas se crían en este mundo animal, donde ellos a su vez van a criar a otros seres que viven y que anidan en el Pacha. Esos otros seres no son necesariamente humanos, , las crías de los animales, las crías de los apus, de los rios, son también sus hermanos y forman parte de su familia grande, el Ayllu.

Los llamados procesos de socialización, que para los andinos es una parte de lo que se denomina crianza, se dan en estos contextos de vivencialidad[19],

19 Espacios donde la vivencia y la experiencia sensible son lo central para los procesos de comprensión del mundo.

no se trata sólo de un espacio físico, sino fundamentalmente de la forma en cómo se relacionan todos los seres vivientes, todos hablan, todos tienen vida, todos son personas, es un mundo sensible donde uno aprende del otro por la forma en que lo hace, sin pretensiones jerárquicas y sin las arrogancias «del así se hace».

Al igual como sostiene David Abram (1999: 49):»*el mundo viviente es el mundo de nuestra experiencia vital inmediata, tal y como la vivimos, previamente a cualquier conceptualización sobre la misma. Es la que está presente en nuestras tareas y disfrutes cotidianos, es la realidad tal y como nos atrapa, antes de que podamos analizarla mediante nuestras teorías y las ciencias.*

El mundo viviente es, por consiguiente, el mundo tal y como lo experimentamos orgánicamente en toda su enigmática multiplicidad e infinidad, antes de que lo congelemos conceptualmente en un estado estático de 'hechos'».

La afirmación: *como lo experimentamos orgánicamente,* es una de las claves para poder entender esos procesos de vivencia y de formas de sentir en el mundo andino, se experimenta orgánicamente con todo el cuerpo e incluso para algunos con todos los cuerpos (Jiménez 1995: 25), no habría pues una prevalencia del cerebro como órgano donde supuestamente se asienta la inteligencia, convirtiéndose así en el órgano por excelencia para los procesos de racionalización. En la cosmovisión andina entran en juego todos los cuerpos, todos los sentidos, sabe tanto la mano, como cualquiera de las otras partes del cuerpo y de los sentidos, de allí que es usual que a los niños y niñas desde pequeños se les observe y se les pueda ir orientando de acuerdo a las capacidades sensoriales y manuales que se observa van desarrollando y con las cuales se dice conversará y criará de la mejor manera.

Si el niño tiene mano para la chacra será un buen chacarero, si tiene mano para los tejidos será un buen tejedor. El saber por tanto reposa en todo el cuerpo, es la mano la que sabe, y serán en las distintas actividades donde participe el niño, donde estas cualidades se van a ir manifestando, una de las actividades por excelencia será en las actividades lúdicas «*en el juego despiertan todas sus facultades que anidan en su interior*» (Huchuy Runa 2003: 66). Sin embargo es importante señalar que estos saberes no son sólo prerrogativas de los humanos, sino que también son cualidades de los otros seres vivos, por ejemplo también hay las plantas que curan y que sanan, es usual escuchar a los chacareros de la amazonía decir «*la planta es la que sabe*».

David Abram (1999) vuelve nuevamente a aportarnos elementos desde la Filosofía Fenomenológica y desde el legado de Merleau-Ponty, y nos ayudará a enriquecer la comprensión de esta visión andina en torno a la vivencia y el cuerpo: *«El cuerpo del que hablo es muy diferente del que nos han enseñado a ver e incluso a sentir; muy distinto, finalmente, a esa máquina compleja cuyas partes averiadas o cuyos sistemas bloqueados son diagnosticados por nuestros médicos y ¨reparados¨ con sus tecnologías. Por debajo del cuerpo anatómico y mecánico que hemos aprendido a concebir, previo incluso a cualquier concepción nuestra, mora el cuerpo tal como experimenta realmente las cosas, este poder animal siempre alerta, que inicia todos nuestros proyectos y sufre todas nuestras pasiones».*

Diversos testimonios recogidos nos muestran la visión andina en relación a cómo se vivencia el cuerpo y su relación con el Cosmos, donde, como se indicaba anteriormente, no slo tiene cuerpo el humano sino también por ejemplo la Pachamama, la Santa Tierra: *«…nosotros somos como la Pachamama también, por encima necesitamos agua, para lavarnos, para refrescarnos, para peinar nuestras trenzas, así también adentro tenemos aguas, agua blanca, agua roja»* (Jiménez 1995: 59).

«Santa Tierra Pachamama, recíbenos pues, críanos pues, protégenos pues, como somos tus hijos queremos tu protección, necesitamos tu cuidado.(…) Santa Tierra Pachamama (…) que nuestras aguas de adentro, alimenten también tu cuerpo (…) Esas aguas que antes de nacer ya caminaban en nuestro cuerpo, esas aguas que guardábamos para ti, te ofrecemos (…) que nuestras aguas sean buenas, para tener hijos fuertes, hijos buenos (…) diciendo hemos rogado» (ibid.:65).

En este mundo de vivencia es donde los niños andinos son criados, aprenden desde la experiencia práctica, en su relación con la chacra, con sus animales, sus rituales, costumbres y saberes; cuando empiezan a tomar contacto con la escuela, que no reconoce estas realidades, estos procesos empiezan a erosionarse, los niños son forzados a iniciar un proceso mental contrario a su forma particular de estar en el mundo, a su cosmovisión. La Santa Tierra Pachamama ya no será su madre, aprenderá que la tierra es un recurso y que el hombre tiene la capacidad infinita de explotarla y ponerla a su servicio.

Se inicia así un proceso de colonización mental que poco a poco va erosionando su propia cultura y donde a futuro puede ser él mismo el agente de procesos de colonización, probablemente se convertirá en el futuro profesor que intentará por enésima vez «educar» a los niños de su

comunidad, para hacerlos transitar el camino del progreso y del desarrollo, atentando contra su propia cultura.

De allí la importancia de repensar la escuela desde una perspectiva intercultural donde estén presentes y con el mismo nivel de jerarquía, los saberes de la ciencia y la tecnología y los saberes y cosmovisiones de las culturas originarias. La Santa Tierra Pachamama deberá seguir siendo su madre, aunque pueda entender y conversar con otros sobre el Planeta Tierra.

Los andinos dicen muchas veces – haciendo referencia a la necesidad de aprender tanto lo de la propia cultura como la de la ciencia – «los dos», reclamando para que la escuela se convierta en un espacio de aprendizaje intercultural, el Iskay Yachay[20] al decir de los quechuas.

Don Nicasio Cáceres Choque, de la comunidad de Chungara del distrito de Ilave en Puno, Perú, comenta (PRATEC 2005: 60): *«Yo tengo solamente un hijo menor y me gustaría que me lo enseñaran de nuestras costumbres, esto reforzaría a lo que enseñamos en la casa, pero cuando el profesor le dice que esas cosas son del pasado y no sirven, igualito hablan los hijos, por eso con mi hijo siempre discutimos. Ahora, personalmente digo que no solamente el niño debe estudiar lo nuestro, sino también debe estudiar la ciencia y conocer el desarrollo. Además debe aprender a hablar los tres idiomas, para que cuando sea profesional no tenga problemas; también debe saber hacer la chacra y criar los animales sobre la base de los saberes del campo, de esa manera nuestras costumbres no desapareceran.»*

Así pues de esta manera los hijos e hijas de la Pachamama se crían y son criados en éste Pacha de manera vivencial y cariñosa, son respetados como personas desde que están en el vientre de su madre, participan de todas las actividades de acuerdo a sus propias circunstancias, viven en una profunda comunión con la naturaleza y su mundo ritual, la chacra es el espacio fundamental para sus diversos aprendizajes y la escuela debería ser el espacio para la conversación intercultural y desde donde se promueva y fomente el respeto a la diversidad cultural.

20 Iskay Yachay significa dos saberes.

Capítulo 15

Infancias migratorias y niños migrantes

Rebecca Budde

1.- Introducción

El presente capítulo pretende exponer el tema de la infancia en el contexto de la migración. Desarrollar este propósito no resulta fácil si se tiene en cuenta que el concepto de infancia está sometido a continuos cambios y que existen grandes diferencias culturales y regionales entre las distintas infancias. ¿Cómo se puede definir el término de *infancia*? ¿Cuáles son los causas, modos y consecuencias de la migración? ¿Cómo se podría describir la realidad cotidiana de un niño migrante? ¿Cómo es posible conciliar conceptos tan complejos como *infancia* y *migración* para dibujar un cuadro adecuado de la migración infantil, que sirva para entender el mundo de estos niños y para mejorar sus condiciones de vida? Estas son algunas de las interrogantes que pretendemos abordar en este capítulo.

Durante las últimas décadas se ha observado una mayor conciencia a nivel global sobre el movimiento migratorio, en especial desde los atentados del 11 de septiembre 2001 y la introducción del llamado "nuevo orden mundial", cuyo surgimiento ha agravado la situación de desigualdad en la distribución de bienes como la salud, seguridad, educación, libertad y bienestar económico y ha puesto más en riesgo la preservación del medio ambiente. Los niños, integrantes de esta sociedad mundial y del "nuevo orden del mundo" se ven especialmente afectados por esta desigualdad. Normalmente, se considera el término *migración* con el paso de fronteras, y en efecto muchas migraciones se llevan a cabo cruzando las fronteras nacionales. En el presente capítulo empleamos

el término *migración* para denominar los movimientos migratorios en general, por lo tanto aquellos que se dan al interior de las fronteras serán considerados como migratorios. También se considerarán como forma de migración los movimientos derivados del desplazamiento forzado o voluntario de un lugar rural hacia la ciudad o hacia otras regiones del mismo país. Niños que no migran, sino que son abandonados por uno de sus padres o por ambos, son afectados por la migración, al igual que los hijos de migrantes de la segunda o tercera generación. Este capítulo presenta las diversas facetas de la migración infantil, dirigiendo su enfoque a las aptitudes de los niños –la llamada resiliencia. Al final se destacarán los rasgos comunes entre menores migrantes y se expondrán sus derechos según la Convención de la ONU sobre los derechos del niño.

2.- Estado actual de la investigación

Aunque en la investigación actual sobre la infancia se diferencie el grupo de los niños de los grupos de padres, familia y profesionales (Mayall 2000: 243) y se reconozca el impacto la "social agency" de los menores de edad en su espacio vital (James y Prout 1997; Mayall 2002; Gaitán 2006, Liebel 2007), existen todavía en la investigación migratoria muy pocos proyectos que se concentren en la situación de los niños. Notable es el trabajo de Agnes Zenaida V. Camacho (2006), quien por medio de *historias de vida* sobre las experiencias de jóvenes filipinos que trabajan como *domestic workers* (empleados de casa), y el estudio de Paula S. Fass (2005), acerca del pápel histórico de los menores en los movimientos migratorios. Asimismo, Jaqueline Knörr et al. (2005) publicó una serie de estudios en los que se resalta la influencia de niñas y niños en los procesos de migración. Cabe destacar igualmente que los casos presentados son en su mayoría europeos y examinan la *percepción de* y la *perspectiva hacia* la experiencia de migración por parte de los niños. El estudio de UNICEF (CRIC/UNICEF 2006) sobre la situación de menores en la República de Moldavia que fueron abandonados por su padre o madre o por ambos en consecuencia de migración muestra el interés por la *agency* de la infancia dentro de la investigación migratoria. La ONG *Save the Children, Sweden* y el programa *Separated Children in Europe Programme* organizaron en mayo de 2006 el seminario internacional "*How to make cildren visible in migration!*" para tematizar la situación de niñas y niños en procesos migratorios.[1]

1 El informe de este seminario está disponible en : http://www.separated-children-europe programme.org/separated_children/publications/reports/index.html.

Sin embargo sigue siendo popular tanto en las ciencias como en los medios de comunicación, la opinión de que tanto niños como adolescentes son un apéndice de los adultos, y que deberían ser protegidos ante el mundo "cruel" de los mayores, y a su vez la idea de que son un grupo que debe gozar de jugar y desarrollarse y recibir una educación (formal). Esta forma de ver las cosas es un producto de la historia occidental y del desarrollo de sensibilidades humanas durante los últimos doscientos años, pero este hecho, muchas veces, no toma en cuenta (Fass 2005: 939) la función que tienen los niños y jóvenes en las demás culturas que no sean la occidental. Su "*social agency*" en el ámbito de la familia y de la comunidad, y además la percepción de los niños como una parte íntegral de la sociedad con ciertos derechos y deberes, deben ser recuperados en el mundo moderno occidental.

La resiliencia de niños que crecen bajo condiciones difíciles, por ejemplo en el contexto de la migración, constituye el enfoque de sólo unos pocos estudios y publicaciones. Una de estas pocas excepciones es la obra de Unger et al. (2005: xvi) donde se expresa la "más suave, menos pronunciada versión de los menores". Sin duda, hablar de resiliencia puede ser problemático. Por un lado, es equiparada al eslogan 'lo que no te mata, te hace más fuerte", o 'y tú haces tu propio destino.' Niños y adolescentes que han crecido en un ambiente social desfavorecido no obstante, ni fracasan en el colegio, ni se convierten en delincuentes, sino que son emocionalmente estables y psíquicamente sanos, fueron empleados por los neoliberales como el ejemplo por excelencia para mantener el mito del ascenso del lava-platos al millonario. Por otra parte, la resiliencia está relacionada con el contexto cultural y es percebida de maneras muy distintas (ibíd. xxiii). Aparte de ello es posible que alguien se considere a sí mismo como resiliente, si bien los demás (o la sociedad en general) pueden perciben vulnerabilidad (ibíd. xxv). Los estudios de Ungar pretenden mostrar la importancia de los factores como unidad familiar, solidaridad social y contexto cultural para la resiliencia infantil. A través de varios ejemplos de países tanto del Norte como del Sur se presentan los distintos aspectos de la resiliencia infantil para mostrar los diversos caminos que los niños y niñas buscan para obtener bienestar. Menores migrantes, además, se ven abocados a a enfrentarse a una doble discriminación por parte de la sociedad: son niños o adolescentes, es decir, no-adultos y también migrantes o afectados por la migración. Por eso forman parte de dos minorías vulneradas de la sociedad. Este capítulo pretende aclarar el hecho de que muchos niños migrantes saben manejar muy bien su situación y describir cuáles son

las estrategias que ellos desarrollan y emplean sin perder de vista que viven bajo circunstancias difíciles tanto global como localmente.

3.- Distintas realidades de niños migrantes

¿Quiénes son los niños migrantes? Como ya se ha mencionado, los investigadores en la materia han ignorado el asunto de los niños hasta ahora, aunque existan algunas excepciones con respecto a ciertos ámbitos, por ejemplo niños migrantes y formación escolar, refugiados menores, y la segunda y tercera generación de niños migrantes en los estados del mundo occidental (Portes & Rumbaud 2001; Mahler & Pessar 2006: 35). Además se han publicado estudios sobre la situación de niños que fueron dejados atrás en su país natal por sus padres.

Para comprender las realidades de niños migrantes podemos establecer la siguiente categoría:

- niños que migran con la familia o sin ella (para obtener una mejor formación escolar o profesional, para trabajar, para huir de guerra, crisis, catástrofes naturales)
- niños de segunda y tercera generación, que nacen en el país de acogida, y cuyos padres habían migrado
- niños que fueron dejados atrás por sus padres (huérfanos migrantes)
- desplazados dentro de su país (desplazados interiores)

Si bien estas cuatro categorías tratan todas ellas de de niños migrantes, sus experiencias pueden ser muy distintas.

3.1.- Niños que migran

Sin duda, el grupo más diverso es el primero ya que incluye todos los niños y adolescentes que abandonan el lugar donde nacieron sea junto a su familia o solos, de manera forzosa o voluntaria. La experiencia de migración puede tener distintas causas y trasfondos y así muy diversos efectos sobre la vida de los niños.

La forma de migración infantil más frecuente es, sin duda, migrar con la familia. La mayoría de los padres que migra hacia una nueva vida lleva a sus hijos consigo. El papel de los niños dentro de la decisión por migrar puede variar. Todavía no hay muchos estudios sobre este aspecto, pero

se puede notar la tendencia a enfocar más en la importancia de los menores.[2]

Hay niños que deciden autónoma y voluntariamente ir a un nuevo país para mejorar su nivel de vida y el de sus familiares más cercanos. Otro caso sería aquél en el que, debido a la situación económica de la familia, no es posible que los niños se queden en la casa. Hay padres que mandan a sus hijos a un nuevo lugar a que ganen dinero para autoabastecerse y/o para apoyar a la familia con ingresos adicionales. La decisión de irse para aliviar la carga de la familia se discute, normalmente, dentro del círculo familiar. Muchas veces los menores mismos convencen a sus padres de que sería mejor que ellos se fueran (Camacho, 2002: 28).

Por ejemplo en Ghana (Terre des Hommes, ponencia) los adolescentes suelen salir de su lugar natal hacia otras partes del país para trabajar en las casas de familiares y para formarse profesionalmente. La experiencia de transmigrar, así como el trabajo y la formación en el lugar de destino son considerados como parte necesaria del desarrollo personal; aunque en los países occidentales esta actitud no sea compartida e incluso considerada como perjudicial para los niños.

A través de las entrevistas con niñas filipinas que transmigraron para trabajar como empleadas de casa, Zenaida V. Camacho (2006) reconoció que la decisión de migrar ni fue solamente tomada por las niñas mismas ni forzada por parte de los padres, sino que en la mayoría de los casos esta decisión fue la consecuencia de ponderar las ventajas y desventajas respecto a la presente situación económica de la familia y las opciones que existen.

Esto lo puedo confirmar desde mi propia experiencia en Guatemala. En La Esperanza, Departamento Quetzaltenango, migra un gran porcentaje de los adolscentes entre 15 y 17 años hacia el Norte para ganarse la vida. No puede mantenerse la suposición de que los padres compelen a sus hijos a migrar sino que resulta más bien que los menores mismos tienen el deseo de buscarse una vida mejor y ellos piensan que la migración es una de las opciones.

---

2 Muchas ONGs insisten en un enfoque en la situación de los niños y adolescentes en la investigación de migración. Ante todas *Save the Children*. Pero también los investigadores están reconociendo la fuerza incipiente, la *agency*, por parte de los menores dentro de los procesos de migración. Véase por ejemplo la colección de ensayos que publicó Jacqueline Knörr (2005). Además el proyecto *Children in Communication about Migration CHICAM* (www.chicam.org) puede considerarse como un buen ejemplo de que cómo los menores mismos examinan, interpretan y representan sus experiencias con la migración.

Sin embargo, en algunos casos los niños migran en contra de su voluntad, presionados por sus padres. A causa de una situación económica difícil, muchas familias carecen de información sobre las opciones y volviendóse así vulnerables de caer en las manos de las redes criminales o del tráfico de personas, y de ser explotados de la peor forma. Los estudios sobre el tráfico de menores están todavía en su comienzo. Todavía no hay muchos datos, pues se trata de un campo muy poco accessible,pero se puede notar el empeño en una colaboración internacional. La INTERPOL (Organización Internacional de Policía Criminal) enfoca su trabajo en concienciar a la gente sobre la pornografía y prostitución infantiles. También en el ámbito europeo y de los estados nacionales se puede observar un mayor interés por sacar a la luz pública este tipo de crímenes. No obstante, en el campo científico el grupo de niños migrantes, especialmente en relación con este tema, es todavía poco investigado.

Otras razones para la migración infantil involuntaria pueden ser, por ejemplo la violencia familiar, las catástrofes naturales, la guerra etc. En estos casos, los niños migrantes son considerados como refugiados infantiles (véase p.ej. Bhaba & Crock 2005; Bhaba 2007).

3.2.- La segunda y tercera generación, niños de orígen extranjero

Con el término de la *segunda* y *tercera generación* se conoce a los hijos de inmigrantes que han nacido en el país de acogida y por eso pertenecen a una minoría. Durante los últimos años la situación de esta minoría y los problemas que tiene que enfrentar de forma cotidiana han sido motivo de la atención pública social con un notable enfásis.

Piénsese, por ejemplo, en los disturbios en Francia que se iniciaron en los suburbios de París a finales de octubre de 2005. Los levantamientos surgieron tras la muerte de dos jóvenes marroquíes en Clichy-sous-Bois, quienes murieron electrocutados mientras escapaban de la policía. Las semanas siguientes fueron caracterizadas por incendios de coches y enfrentamientos violentos entre jóvenes, muchas veces de orígen norteafricano, y la policía en los *banlieues* de varias ciudades francesas. Aunque se haya discutido en los medios las lamentables condiciones en los suburbios y aunque se hayan dado explicaciones y propuestas de ciertas correcciones para calmar a la sociedad, quedó dominando la imágen de una Francia, incluso de una Europa, amenazada por la migración.

Es posible comprender los disturbios como un grito de los jóvenes migrantes y la reclamación de su derecho a ser reconocidos. Según la Convención de la ONU sobre los Derechos del Niño, art. 12 "los Estados miembros aseguran que un menor que sea capaz de formar su propia opinión tiene el derecho a pronunciarla libremente en todo asunto relevante y dicha opinión será considerada en concordancia con su edad y madurez".

Los levantamientos de los jóvenes migrantes en Francia estuvieron, al menos por una parte, una expresión de sentirse completamente ignorados y malinterpretados por la sociedad. En la historia ha habido muchas revueltas similares, sobre todo en EE.UU., en donde se llevaron a cabo numerosos *race-riots* en el siglo pasado, llamando así la atención hacia las deficiencias de las grandes ciudades estadounidenses.

Ahora bien, ¿qué consecuencias han tenido aquellos levantamientos? ¿cómo manejó y sigue manejando la política francesa el mensaje de estos jóvenes? En vez de verlo como un llamado a la majora de los suburbios, las escuelas, las calles, los centros municipales etc. con el fin de ofrecer a la población de los *banlieus* un futuro mejor y prevenir más incidentes violentos, el gobierno francés *apretó las riendas* y anunció controles más estrictos para subir la tasa de expulsiones de inmigrantes "ilegales y criminales" por encima de la cifra del año pasado de 20.000 personas.[3]

La atención pública hacia la desventajosa situación de los menores migrantes de la segunda y tercera generación aumentó con la publicación de los resultados de los ciclos del proyecto internacional PISA, en el que se detectó un empeoramiento del rendimiento escolar en general, y entre los jóvenes migrantes en comparación con los jóvenes nativos. UNICEF (2007) publicó un informe sobre el bienestar infantil en los países ricos que demuestra que los niñas, niños y adolescentes de orígen extranjero no alcanzan el nivel de bienestar que es común entre sus coetáneos nativos. Para el caso de Alemania los vergonzosos resultados del estudio PISA fueron afirmados en el año 2006 por la visita del *special rapporteur* de la ONU sobre el derecho de educación, el señor Vernor Muñoz Villalobos. Las observaciones del *rapporteur* trajeron consigo un aumento en la conciencia (pública) sobre las deficiencias del sistema educativo alemán que provocan la discriminación de los menores de orígen extranjero. Alemania tiene un sistema escolar tripartito que difiere mucho de los sistemas de otros países.

3 Véase Nathalie Roller: Widerstand gegen Kinderabschiebungen (Oposición contra expulsiones de menores): 04.07.2006: http://www.heise.de/tp/r4/artikel/23/23020/1.html

A finales de la primaria, es decir entre los 10-12 años, los niños dan un paso significativo hacia su futuro profesional. Según las notas, a cada niño se le suele recomendar el tipo de secundaria aparentemente adecuado. El tipo de secundaria más elevado es el *Gymnasium* (instituto de bachillerato). El examen final, el llamado *Abitur*, permite a los estudiantes el acceso a la unversidad o escuela superior. El tipo intermedio, la secundaria profesional (*Realschule*) posibilita a los jóvenes el acceso a estudios escolares más exigentes. El tipo más básico es la llamada *Hauptschule* que en la actualidad lamentablemente destina a sus estudiantes al desempleo. En muchos casos el certificado de una escuela básica no resulta ser suficiente para encontrar un puesto de formación profesional, y mucho menos el hecho de no haber terminado el colegio. Por otra parte, en la *Hauptschule* los niños no son fomentados para que hagan el paso hacia los otros colegios que ofrecen una educación más ampliada.

Esta discriminación a través del sistema educativo afecta sobre todo y en máxima medida a los jóvenes de origen extranjero, ya que ellos constituyen la mayoría de los estudiantes en las escuelas básicas. Debido a esta división, se dificulta la deseada asimilación, ya que los estudiantes de orígen extranjero que van a la escuela básica tienen pocas posibilidades de interactuar con jóvenes de orígen alemán lo cual conlleva, entre otras cosas, a un manejo insuficiente del idioma.

Hay que revisar las teorías de asimilación que suelen constatar que los niños de inmigrantes de la segunda o tercera generación crecen de manera idéntica a la de los niños nativos (Fürstenau/Niedrig 2007: 239). Al contrario, se ha observado que los niños y adolescente que por sí mismos han migrado sacan mejor aprovecho del sistema educativo del nuevo país (Fass 2005: 945).

Sin embargo, los menores migrantes de la segunda y tercera generación no están “destinados a vivir en un conflicto estructural miserable entre dos o más culturas” (Mannitz 2005: 23). A pesar de que el discurso sea tan negativo, Mannitz indica en su informe que los niños y adolescentes migrantes de la tercera generación en Berlín han desarrollado varias formas de identificación transnacional así como una considerble competencia de *agency* doble cultural (ibíd. 25). Los jóvenes que participaron en el estudio de Mannitz se consideraron como protagonistas de una escena que todavía no ha sido definida. Los jóvenes forman un nuevo espacio social en donde se están moviendo y dentro del cual están creando su identidad a través del común denominador de “ser extranjeros” (ibíd. 37).

3.3.- Huérfanos migrantes

Debido a insuficientes puestos de trabajo que sean pagados de forma apropiada, principalmente en Europa del Este, Centroamérica y Asia del Sureste, muchos padres se hallan en una compleja situación y se ven obligados a salir de su país para poder ofrecer a sus hijos una vida mejor por medio del dinero ganado en el extranjero. Casi siempre esta idea está relacionada con el fin de obtener una mejor formación profesional y asistencia médica. De hecho no es del todo nuevo que los padres, y hoy en día también un creciente número de las madres y, en muchos casos, incluso ambos, dejen a sus hijos en su país y migren para trabajar en el extranjero. Hasta ahora, las consecuencias para los menores no se han investigados lo suficiente, pues existen estudios sobre las experiencias de las madres que migran sin sus hijos para trabajar en el ámbito doméstico y/o como niñeras. Aquellas madres tienen que desarrollar estrategias para manejar su papel de madre "transnacional" (Hondagneu-Sotelo/Ávila 1997). Aunque este estudio constituya un gran aporte para la investigación de la migración feminina y del enfrentamiento de la experiencia migratoria por parte de las mujeres, la situación de los niños no es bien representada. La perspectiva infantil se expresa solamente a través de las afirmaciones de las madres y resulta que es imbuida por el deseo –aunque las madres no estén con ellos– de obtener una mejor formación escolar y una mejor vida en el país natal. Al mismo tiempo las madres sufren con la separación de sus hijos (ibíd., 557ss.).

Cabe destacar la existencia de dos estudios sobre la situación de huérfanos migrantes que se realizaron en colaboración con niños afectados. Un estudio de la República de Moldavia que fue llevado a cabo por la ONG local CRIC (Children's Rights Information Centre) y con la subvención de la oficina regional de UNICEF, y el estudio de Parreñas (2005) sobre familias transnacionales en Filipinas.

Aunque los padres se encuentren "sólo" físicamente en un lugar diferente al de los hijos se habla de huérfanos, ya que la situación de estos niños es asociada con la condición de estar abandonados, de ser huérfanos. En muchos casos los padres llegaron ilegalmente al extranjero, así que para ellos resulta imposible mantener el contaco personal con sus hijos mientras están trabajando fuera. En el momento de la migración la mayoría de los padres están convencidos de volver a su país tan pronto como hayan ganado la cantidad suficiente para ofrecer a su familia una vida mejor. Pero esta idea resulta ser cada vez más irrealiza-

ble una vez que se han instalado en el nuevo país y cuando además la situación en su país de origen tampoco varía.

En el estudio llevado a cabo en la República de Moldavia se examinó a través de entrevistas en grupo o unipersonales, y también mediante un cuestionario, el desarrollo psíquico-emocional de los niños, sus relaciones con otros niños, su redimiento escolar, sus recursos, su participación en el ambiente doméstico y escolar así como en la comunidad y sus perspectivas del futuro. Las respuestas y otros datos (dibujos, cosas escritas) fueron comparados con los de niños que viven junto a sus padres. Se puede generalizar que los niños que no están creciendo junto a sus padres tienen que enfrentar más dificultades.. Muchos niños que fueron dejados atrás por sus padres a una edad temprana deben asumir la responsabilidad del hogar y de sus hermanos menores. Tienen que aprender a repartir el dinero que los padres les envían. Algunos de los niños que participaron en el estudio dijeron que les parecería bien disponer de más recursos financieros y tener la posibilidad de comprar lo que quisieran, y reconocieron también que esta responsabilidad podía ser útil para su vida futura. Sin embargo, ellos mismos perciben su situación como una desventajaen comparación con los niños que viven con los padres. En muchos casos los hijos de migrantes son estigmatizados debido a su buena capacidad financiera, pero además también porque sus padres son considerados como padres desnaturalizados que abandonan a sus hijos.

La mayoría de los niños mencionó que sus padres se fueron de la casa repentinamente y que ellos no habían podido influir en la decisión de migrar. Aunque en el caso de adolescentes o jóvenes los padres los consultaron casi siempre, el estudio muestra que en general los hijos fueron informados sólo después de haber tomado la decisión de irse y de haber preparado todo. Mientras que los rendimientos escolares de los huérfanos migrantes estuvieron en un nivel más bajo que los de sus pares y mientras que su desarrollo emocional sufrió un déficit debido a la falta de presencia de sus padres, los investigadores han constatado que hubo una mayor participación en la vida pública por parte de los niños migrantes. Esto se refleja sobre todo en consultaciones a nivel comunitario. Asi que los ninos migrantes se sienten más conultados por parte de los oficiales que ninos sin padres fuera del país (UNICEF, 2006:66f).

La mayoría de los huérfanos migrantes están viendo su futuro en el extranjero, lo que indica el carácter reproductivo de la migración (CRIN UNICEF 2006). Parreñas realizó entrevistas abiertas durante un periodo

de dos años con niños filipinos que habían crecido en una casa transnacional y con algunos de sus tutores; además recibió respuestas complementarias mediante un cuestionario. Para incluir también la opinión pública respecto al fenómeno de la familia transnacional, entrevistó a representantes de organizaciones locales y de asociaciones que trabajan por los derechos de los migrantes. Casi todos los huérfanos migrantes tenían 18 años ó más en el momento de la entrevista, pero la mayoría de las madres y los padres de los entrevistados había migrado cuando los hijos eran muy pequeños, así que las conversaciones reflejan una gran parte de su infancia en una familia transnacional. Además, muchos de los entrevistados continuaban estando separados de los padres. Todos los entrevistados reconocieron que hubieran querido crecer con los dos padres y lamentaron haber sufrido la falta de apoyo emocional, pero sin embargo, una gran parte de ellos mostró su resiliencia argumentando que valía mucho más tener una familia cariñosa, aunque separada y a distancia, en vez de vivir juntos y no entenderse bien (Parreñas 2005: 90). Los llamados países de acogida, que casi siempre se caracterizan por una situación de bienestar, consideran muchas veces que los inmigrantes son un peligro que está socavando el Estado de bienestar, que se encuentran al margen de las leyes, y que no traen nada bueno consigo.[4] Pero también en los países de origen se considera la situación de las casas transnacionales negativamente, incluso como destructivas para el bienestar de los niños y de la comunidad en general, aunque los niños mismos no consideren su situación familiar de forma tan grave (Parreñas 2005: 39, 90).

El artículo 10 (2) de la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU (CDN) dice que " un niño cuyos padres residan en Estados diferentes tendrá derecho a mantener periódicamente, salvo en circunstancias excepcionales, relaciones y contactos directos con ambos padres. Con tal fin, y de conformidad con la obligación asumida por los Estados Partes en virtud del paráfarro 1 del árticluo 9, los Estados Partes respetrarán el derecho del niño y de sus padres de salir de cualquier país, incluido el propio, y de entrar en su propio país."

Si los Estados miembros respetaran artículo 10 (2) ningún niño y ninguna niña debería ser un huérfano migrante: antes de la ley , sería posible que los niños que viven separados de sus padres los visitaran. La CDN otorga

4 Al contrario de esto, muchos economistas han confirmado que los inmigrantes tienen un efecto positivo sobre la economía nacional y la estructura de sueldos, y que no están quitando puestos de trabajo sino que ellos mismos los generan (por ejemplo en "economías enclaves"- conoceís este termino en castellano?). Véase Straubhaar (2000) y Waldinger & Bozorheimer (1996).

a los niños la libertad de viajar. Realmente muchas veces niños y niñas no saben de su derecho de viajar , los costes de viajar son demasiado altos, y sí se logra cumplir estos dos factores, falta todavía sacar una visa para viajar. Con referencia a leyes de seguridad o leyes nacionales un gran porcentaje de aplicaciones no son aceptados, los documentos necesarios no son redactados y los Estados Partes no muestran la voluntad para llevar adelante cabalmente todas las especificaciones de la Convención.

3.4.- Niños desplazados al interior de un país

Este grupo de niños migrantes apenas ha sido considerado por el público y por los investigadores. Normalmente los desplazados al interior de un país se hallan en la sombra respecto a la atención internacional. Una causa es, por ejemplo, que los desplazados debido a guerra, conflictos armados interiores, catástrofes naturales, o medidas infraestructurales de la política de desarrollo en muchos casos no son accesibles, ya que se encuentran todavía en el campo de la crisis. Al mismo tiempo se considera el problema de los desplazados interiores como un tema nacional y cualquier forma de injerencia externa podría ser interpretada como un ataque a la soberanía nacional. Este último punto puede ser observado en el caso de muchos Estados que son ellos mismos responsables de los desplazamientos.

Según los cálculos de *Terre des Hommes* (Alemania) mujeres y niños representan un 70% de los desplazados en total. Durante las últimas décadas, aproximadamente 20 millones[5] de niños fueron desplazados debido a guerras y conflictos armados (Ludwig/Rister 2006: 39). Estos autores concentran su interés en la situación de los niños y jóvenes, y ofrecen mucha información sobre las condiciones especiales que caracterizan el trabajo con desplazados. Los dos investigadores proponen una amplia participación de los niños en la vida de los campamentos de refugiados, sobre todo en la distribución de las provisiones. Aunque en muchos casos los campamentos están en un muy mal estado, en la medida

5 Como es un cálculo aproximado se recomienda ver las cifras con algo de cuidado. Debido a desplazamientos múltiples las cifras pueden ser obtenidas dos vezes o incluso más. Además hay que tener en cuenta que en muchos casos es muy difícil tener acceso a los desplazados (véase arriba), por eso las aproximaciones no pueden ser exactas. Además, los estados tienen el interés de neutralizar las cifras para encubrir el problema. Organizaciones de ayuda humanitaria internacionales y las ONGs tratan de recibir las cantidades de dinero más altas posibles, así que las cifras también pueden ser exageradas por ellas. Muchos desplazados interiores que logran salir del campo de crisis encuentran cobijo en las casas de familiares o en los barrios marginales de las metrópolis, y no pueden ser registrados. El studio de Ludwig y Rister está basado en los datos del *Norwegian Refugee Council*.

en que suele haber abuso de alcohol y violencia, y las condiciones higiénico-sanitarias son extremas (debido a la cantidad de personas hospedadas y la carencia de instalaciones sanitarias), sufriendo los refugiados de escasez y hambre, el estudio comienza de una manera esperanzadora presentando ejemplos de campamentos en Myanmar y Colombia que se destacan por la presencia de una buena organización propia, por parte de los desplazados. Si bien estos ejemplos no reflejen la mayoría de los casos, se puede mostrar a través de ellos la resiliencia que desarrollan las personas, y especialmente los menores, en situaciones difíciles (Ludwig/ Rister 2006: 7ss.).

4.- Conclusiones: Características comunes y derechos de los niños migrantes

¿Hay aspectos específicos de la condición de ser un niño migrante que sean aplicables a todos los casos que hemos visto? De una u otra forma, la mayoría de niños migrantes tienen contacto con, al menos, dos culturas diferentes, bien sea porque hayan crecido ellos mismos en dos o mas culturas, tal como es la experiencia de los hijos de inmigrantes en el ámbito doméstico o en el caso de refugiados sin acompañante en relación con el ámbito institiucional en una cultura ajena; o ya sea como en el caso de los huérfanos migrantes que tienen un acceso directo a información y bienes procedentes de otra cultura, a través del contacto con sus padres que trabajan en el extranjero.

Por supuesto no son sólo los niños migrantes los que tienen contacto con otras culturas. También otros niños entran en contacto con niños de su misma edad pertenecientes a otras culturas, si bien en este caso es diferente pues los *peers* no son ellos mismos parte de esa otra cultura, y no todos los niños de la misma edad tienen necesariamente esta experiencia.

Un aspecto adicional que tienen en común la mayoría de los niños migrantes corresponde al hecho de crecer en dos contextos lingüísticos[6]. Esta característica resulta muy ventajosa especialmente en un mundo globalizado, en el que cada vez es más importante dominar al menos dos idiomas. Sin embargo, esta ventaja resulta ser una barrera para algunos niños migrantes, quienes tienen a menudo dificultades para expresarse en ambas lenguas. Estos niños suelen tener problemas en la es-

6 Este aspecto no vale en la misma medida para los huérfanos migrantes.

cuela, en las clases que son dictadas en la lengua oficial del país en el que están, pues fuera de ese contexto ellos manejan principal o solamente la lengua materna, y sus padres o el resto de la familia sólo dominan dicha lengua. A su vez, la destreza en la lengua materna se ve afectada por el hecho de que ella no es enseñada en el país en el que el niño se encuentra, y de esa manera no es aprendida de manera escrita. Como ya se mencionó antes, los niños migrantes de la segunda y tercera generación construyen un espacio propio y se identifican, por ejemplo, con otros menores migrantes, teniendo como característica común el status de extranjeros. Al interior de dicho espacio, ellos son los protagonistas y determinan su cotidianidad. Lo mismo sucede con los huérfanos migrantes quienes desarrollan también un sentido de pertenencia entre ellos mismos, encontrando a través de la experiencia común la comprensión que necesitan para sus problemas y dificultades.

Los niños migrantes se encuentran en una condición muy especial, y necesitan por ello una atención especial y poseen igualmente derechos especiales. Sin embargo, ninguno de los paises firmantes de la CDN pone en función dicha Convención de manera consecuente, con todas las precauciones y especificaciones que ella contiene. Desde el punto de vista del derecho internacional, la Convención es válida frente a cualquiera de las leyes nacionales; algunos países logran evadirla por medio del sistema de reservas. De este modo, por ejemplo, Alemania se reserva el derecho de tratar a los niños de acuerdo con las leyes de extranjería. Los niños indocumentados están legalmente impedidos para ir a la escuela, así sea que encuentren maestros o maestras que estén dispuestos a poner en juego su puesto al admitir a dichos niños. Lo mismo sucede en el caso de la asistencia médica; los niños migrantes carecen de protección de manera legal, y por lo tanto dependen de que puedan encontrar médicos dispuestos a ayudarlos, o que puedan usar el carné médico de un niño legalmente incluido en el sistema de salud.

La situación de los niños que se encuentran excluidos, o cuyos padres fueron expulsados resulta ser en todos los casos una infracción evidente en contra de la Convención. Según el artículo 9 (1), los países firmantes de la CDN aseguran "*que un niño no será separado de sus padres en contra de la voluntad de estos, incluso en el caso en que la dependencia responsable haya decidido, de manera legalmente comprobable de acuerdo con las prescripciones y procedimientos de la ley en ejercicio, que tal separación es necesaria para el bienestar del niño*...". En el artículo 9 (4) se específica aún más este derecho: *si la separación es resultado de una medida tomada por uno de los países firmantes, como en el caso de una*

(...) expulsión (...) de uno o ambos padres o del niño (...), el país firmante proporcionará por petición a los padres, al niño o, según sea el caso, a algún otro pariente la información necesaria acerca de la permanencia del o de los miembros de la familia ausentes, en tanto esto no sea perjudicial para el bienestar del niño. Los países firmantes aseguran, además, que el diligenciamiento mismo de una tal petición no tendrá consecuencias negativas para los implicados en ella. (Subrayado R.B.)

Ningún país perteneciente a la CDN puede sostener, de forma convincente, que un caso en el que un niño sea separado de sus padres a través de una intervención estatal, por tratarse de la deportación de inmigrantes indocumentados, ha tenido lugar por el bien del niño. Este es, sin embargo, un procedimiento bastante extendido entre los países receptores de inmigrantes[7].

En este escrito hemos hecho referencia a otros derechos de los niños, como por ejemplo, la forma en que los jóvenes de la segunda y tercera generación hacen uso de su derecho a la libre expresión y participación (Art. 12), en la medida en la que ellos llaman la atención sobre sus difíciles condiciones de vida. Tomar en cuenta esta opinión, algo a lo que también están obligados los países firmantes, suele quedar en el descuido. Si los huérfanos migrantes pudieran realmente remitirse al Art. 10 de la Convención, el apelativo de "huérfanos" resultaría completamente superfluo, y ellos no aparecerían en este escrito como parte de un problema.

No hay por lo tanto una respuesta sencilla a la pregunta, formulada al comienzo, por la forma en que puede comprenderse la situación en la que viven los jóvenes afectados por la migración, y por la forma en que dicha situación podría mejorarse en beneficio de ellos mismos. Un paso indispensable en ese sentido es que los niños sean tomados en cuenta realmente, que sean escuchados y que sean logradas las condiciones necesarias para que ellos sean visibles, y para que sus potenciales sean percibidos y considerados por todos de forma responsable.

7 Liz Fekete (2007) ha recogido ejemplos espantosos de la UE. Aunque ningún estado de la UE presenta cifras de niños encarcelados para la deportación asciende a 2000 al año sólo en UK. Esta cifra esta basada en informaciones de asociaciones ONGs.

Capítulo 16

Infancia, derechos y trabajo

Manfred Liebel y Marta Martínez Muñoz

1.- Introducción

Cuando desde diferentes frentes los niños y niñas exigen el "derecho a trabajar", la opinión pública reacciona con sorpresa e incomprensión. Esta comprobación la han hecho con frecuencia las organizaciones de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs) tanto en África, Asia como en América Latina. Desde el siglo XIX, época en la que en Europa se promulgaron leyes y reglamentos que prohibían el trabajo asalariado de niños, y se inició un proceso de *desmercantilización* de la mano de obra infantil, la idea de que lo mejor para los niños es asistir al colegio *en lugar de* trabajar forma parte de los conceptos fundamentales del pensamiento occidental.

En el presente capítulo, explicaremos en qué forma las convenciones internacionales tratan la cuestión del trabajo infantil y cómo debemos juzgar las disposiciones legales correspondientes en vista de las tendencias e investigaciones actuales. Con el fin de aclarar el trasfondo de esta temática, comenzaremos dando una breve mirada al trabajo infantil tal como se presenta actualmente en diferentes partes del mundo.

2.- Panorama global del trabajo infantil

En su *Informe Global* sobre el trabajo infantil de 2006, la OIT estima que en el año 2004 había en todo el mundo 317 millones de "niños económicamente activos" entre 5 y 17 años de edad. De este total, 218 millo-

nes son considerados “trabajadores infantiles” en el sentido de que la actividad que ejercen es ilegal. Según la OIT, más de la mitad de éstos (126 millones) desempeñaban un “trabajo peligroso”. Con referencia al grupo de los niños y niñas de 5 a 14 años, las cifras se presentan de esta forma: 191 millones de niños económicamente activos, 166 millones de “trabajadores infantiles” y 74 millones de niños ejerciendo un “trabajo peligroso”. Tomando en cuenta que las definiciones de la OIT son demasiado restrictivas y que sus fuentes presentan ciertas lagunas, así como disparidad de criterios en la recogida de los datos, cabe suponer que las cifras que acabamos de citar no incluyen más que una pequeña parte de los niños trabajadores en todo el mundo (Liebel 2006c).

Ya no son solamente los niños de sociedades “pobres” del Sur los que trabajan sino que (nuevamente) también en las sociedades “ricas” del Norte los niños desempeñan actividades laborales. Con todo, las condiciones de trabajo de los niños en las diferentes partes del mundo siguen siendo tan diferentes como los factores y condiciones, que les motivan a trabajar.[1]

Así, en las sociedades del Sur, la mayoría de los NATs trabaja para aportar al sustento de su hogar, contribuyendo – de esta manera y hasta cierto punto – a paliar la pobreza en la que viven sus familias. Si bien no se puede considerar la pobreza como el único motivo para el trabajo de los niños en estas sociedades, no hay duda de que ésta tiene importantes consecuencias sobre las condiciones de su trabajo. Las condiciones de pobreza limitan considerablemente las opciones que tienen los niños, lo que trae consigo la forzosa aceptación de trabajos y condiciones de trabajo desfavorables. Dicho de otra manera, la pobreza implica que los niños estén más expuestos a ser explotados y a que se violen sus derechos.

En las sociedades “ricas” del Norte, sin embargo, la mayoría de los niños y niñas trabaja con el fin de participar de la relativa abundancia y de poder permitirse cosas que hoy en día son comunes y corrientes en las culturas juveniles de esas sociedades. De manera que la motivación primordial para el trabajo no es alguna carencia material, sino que los niños trabajan para independizarse más rápidamente y “estar a la altura” de los adultos. Como en condiciones de relativo bienestar

1 Sobre lo siguiente véase Liebel 2006a y los aportes en Hungerland et al. 2007.

los niños tienen más opciones, pueden permitirse elegir un trabajo que realmente desean efectuar, de manera que están menos expuestos a la explotación y a la violación de sus derechos que sus similares en los países del Sur.

Ahora bien, cabe aclarar que esta visión dicotómica del tema no refleja toda la verdad, ya que hasta cierto punto pasa por alto el hecho de que también muchos NATs del Sur no sólo trabajan porque sus familias son pobres, sino también porque – al igual que los niños en el Norte – desean disponer de ingresos propios y liberarse de situaciones de dependencia. Siempre y cuando su trabajo genere ingresos monetarios, por lo menos contribuye a incrementar el reconocimiento social y la independencia de los niños, como ponen de relieve algunos de los estudios realizados. A esto se debe añadir que, dentro de las mismas sociedades del Sur, no todos los niños trabajan bajo las mismas condiciones, son explotados o violados en sus derechos de la misma forma. De hecho, hemos visto que cuando toman conciencia de sus derechos y salen en su defensa de forma organizada, encuentran una posibilidad efectiva de ampliar su margen de acción y – con ello – también sus opciones.

Por otro lado, el trabajo de niños en las sociedades del Norte, en la mayoría de los casos, está lejos de garantizarles su independencia o incluso la igualdad de derechos ("estar a la misma altura") que los adultos. Su trabajo se limita a aquellas áreas que los adultos les ceden. Generalmente, cuando un niño o una niña trabaja tiene que contentarse con una remuneración menor o incluso se espera que lo haga de forma totalmente gratuita. Su trabajo es devaluado y se ve privado tanto del reconocimiento monetario como del social.[2] A esto se suma el hecho de que aún en las sociedades del Norte no todos los niños tienen las mismas oportunidades. El trabajo remunerado es más frecuente entre niños que viven en una situación "más acomodada", pero aquellos niños que crecen en condiciones económicas precarias tienen que aceptar condiciones de trabajo más desfavorables y – generalmente – también obtienen una menor remuneración. Esta situación afecta, sobre todo, a los hijos de inmigrantes.

2 Existen excepciones a las visiones del trabajo de los niños en las sociedades del Norte. Es el caso de los niños actores, los niños deportistas profesionales, ocasiones estas en las que el "trabajo" de los niños adquiere un halo o prestigio social que no llega a cuestionarse aunque esté regulado (Liebel 2006a, pp. 159-166).

3.- Convenciones internacionales sobre el trabajo infantil

3.1.- La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (CDN)

En su artículo 32 la CDN se refiere al trabajo infantil como sigue:

> (1) Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a estar protegido contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que puede ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social.
>
> (2) Los Estados Partes adoptarán medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para garantizar la aplicación del presente artículo. Con ese propósito y teniendo en cuenta las disposiciones pertinentes de otros instrumentos internacionales, los Estados Partes, en particular:
>
> (a) Fijarán una edad o edades mínimas para trabajar;
>
> (b) Dispondrán la reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo; y
>
> (c) Estipularán las penalidades u otras sanciones apropiadas para asegurar la aplicación efectiva del presente artículo.

Pese a lo que pudiera parecer a primera vista, el contenido del artículo 32 no prohíbe de manera general el trabajo de niños y niñas, sino que hace hincapié en su derecho a ser protegidos de la explotación económica y de actividades laborales nocivas. Así que queda por interpretar qué se entiende bajo explotación económica y qué condiciones de trabajo son dañinas para los niños. En el debate al interior de las ciencias sociales se han desarrollado diferentes modelos. Todos suponen que, en cuanto a las posibles consecuencias para los niños, el trabajo abarca un espectro muy amplio que va desde formas extremas de explotación y del trabajo obligado hasta formas autodeterminadas de trabajo. Puesto que, como regla general, el trabajo tiene implicaciones tanto negativas como positivas para los niños -aunque estas se pongan de manifiesto en mucha menor medida en los estudios oficiales-, el modelo más apropiado para ilustrar los diferentes efectos de la actividad laboral es el así llamado *modelo equilibrado* (véase IWGCL 1998; Hobbs & McKechnie 2007). Dicho modelo compara las consecuencias negativas con las positivas, estableciendo un balance/equilibrio para determinar cuáles son predominantes en el presente y también con vistas a la vida futura del niño. En el mundo de la investigación en materia de ciencias

sociales existe ya un amplio consenso en que las consecuencias de un determinado trabajo para los niños y niñas no pueden ser comprendidas y evaluadas no sólo tomando en cuenta las formas y las condiciones de trabajo, sino también las circunstancias de vida concretas, los contextos culturales y los potenciales de superación subjetivas de los niños.[3] Otra interrogante que se abre es hasta qué punto los Estados toman en consideración los resultados diferenciados de la investigación al respecto y los puntos de vista de los NATs mismos, estén o no organizados.[4]

La CDN prevé la determinación de edades mínimas para el trabajo – pero sin fijarlas, como hace en otros casos que sí indica edades mínimas. Hay que tener en cuenta que existe una gran controversia en torno a la pregunta de si fijar edades mínimas es la medida más adecuada para proteger a los niños de los efectos nocivos de una actividad laboral.[5]

En lo concerniente al artículo 32 de la CDN, debemos observar que, al igual que en otras muchas partes de la Convención, se trata de un compromiso. Analizando la historia de las convenciones internacionales, podríamos imaginar también otras disposiciones. Así, la Declaración de los Derechos del Niño de Ginebra (1924) indica que los niños no sólo deben ser protegidos de toda forma de explotación sino que, además, deben ser puestos *en condiciones de ganarse la vida.*[6] En cambio, la CDN se refiere al trabajo de niños y niñas única y exclusivamente bajo el aspecto de posibles riesgos y peligros, absteniéndose de toda afirmación sobre los posibles aspectos positivos del trabajo como actividad importante para la conservación de la vida y el desarrollo humano. Estos aspectos están incluidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; la CDN no se refiere ni a ellos ni a los derechos laborales "activos" de los niños como, por ejemplo, el derecho a la huelga.

La CDN incluye otros artículos más en los que trata algunos elementos a los que se suele relacionar con el término trabajo infantil. Así, median-

---

3 Para el estado actual del debate internacional al respecto, véase Boyden, Ling & Myers 1998; Schlemmer 2000; Liebel 2003; Nieuwenhuys 2005; Zelizer 2005; Bonnet et al. 2006; Hungerland et al. 2007.

4 El análisis de Invernizzi & Milne (2002) demuestra que, hasta el momento, esto prácticamente no ha sido el caso.

5 La disposición correspondiente de la CDN está vinculada con el Convenio no. 138 de la OIT, uno de los convenios de obligada referencia en esta temática, que estipula de manera explícita varias edades mínimas. Nos referiremos a este aspecto en el momento de tratar dicho Convenio.

6 Este referente no ha sido debidamente estudiado tratando de identificar cómo este derecho se fue perdiendo a medida que se avanzaba en un reconocimiento de derechos de carácter vinculante.

te el art. 33, pretende proteger a los niños no sólo del uso de estupefacientes, sino también de ser usados en la producción y el tráfico ilícitos de esas sustancias. Por su parte, el art. 34 trata de proteger a niñas y niños de la explotación y el abuso sexuales. El art. 35 se refiere al secuestro y la trata de niños. Ahora bien, el debate sigue siendo hasta qué punto tiene sentido ubicar estas violaciones de derecho en el contexto del trabajo infantil. La controversia sigue abierta, ya que el Convenio no. 182 de la OIT(1999) incluye de forma capital estas temáticas de manera explícita en las "peores formas de trabajo infantil". En cambio, los movimientos de NATs y algunas organizaciones e institutos sociales entienden estas actividades como delitos o crímenes contra la niñez, puesto que no se trata de actividades realizadas por los niños mismos. De hecho, en sus clasificaciones y valoraciones, las dos partes se basan en conceptos fundamentalmente diferentes de lo que se entiende como trabajo. Mientras que, en relación a niñas y niños (pero no adultos), la OIT ve el trabajo únicamente como un abuso, los movimientos de NATs y algunas ONGs consideran que el trabajo implica también la posibilidad de transmitir a las personas – y por ende también a los niños – reconocimiento y dignidad.

3.2.- Los Convenios de la OIT sobre el trabajo infantil

Los dos Convenios de la OIT de mayor referencia relacionados con el trabajo infantil son el no. 138 de 1973 y el no. 182 de 1999; cada uno de ellos es complementado por recomendaciones. En las décadas previas a estos Convenios, la OIT había promulgado otros convenios relacionados con el trabajo infantil, pero son estos los que abarcan el tema de forma sustantiva. En once del total de trece Convenios se fijaron edades mínimas para determinadas áreas (industria, navegación marítima, agricultura, carboneros y fogoneros, etc.); dos Convenios se referían al trabajo forzado.

También el Convenio no. 138 determina edades mínimas para empezar a trabajar, esta vez para todas las formas y áreas del trabajo asalariado dependiente. Para los "países desarrollados" la edad mínima está en 15 años; para los "países en desarrollo" se prevé la posibilidad de poder reducirla a 14 años. En lo concerniente al "trabajo liviano" la edad mínima para los países desarrollados es de 13 años, para los países en desarrollo 12. La edad mínima general para proteger a los niños del "trabajo peligroso" es de 18 años para todos los países sin distinción.

Desde las prohibiciones del trabajo infantil en el siglo XIX[7], la determinación de edades mínimas, en particular el Convenio no. 138, se consideró el instrumento clave para proteger a niñas y niños trabajadores de la explotación y de trabajos peligrosos. Este hecho hace comprender por qué en sus primeras etapas de actividad en contra del trabajo infantil la OIT utilizó el término abolición, como si el trabajo infantil pudiera abolirse "por decreto". El Convenio 138 es un convenio de referencia en el seguimiento del cumplimiento de los derechos como así se pone de relieve en las revisiones de los informes nacionales en relación a la CDN del Comité de los Derechos del Niño de la ONU.. Sin embargo, en la década de los noventa, las dudas en cuanto a la practicabilidad del Convenio se han ido multiplicando. Por un lado, de los países del "tercer mundo" muy pocos habían ratificado el Convenio y, por otro, la mera prohibición legal del trabajo infantil era considerada cada vez menos efectiva. En el debate sociológico surgieron más pruebas y argumentos para afirmar que había que poner en tela de juicio el sentido de las edades mínimas en general.[8]

El principal argumento en contra de la estipulación de edades mínimas es que no sólo no protegen a los niños de los riesgos del trabajo de la manera que se había previsto, sino que muchas veces generan efectos inesperados que, al contrario, incrementan aún más los riesgos para los niños afectados, haciéndolos más vulnerables todavía. De hecho, la exclusión general de los niños del mundo laboral no toma en cuenta las circunstancias de vida específicas de ellos y de sus familias, y en los casos en los que los ingresos generados por los niños son indispensables para la sobrevivencia, hasta puede arrojar a las familias a una pobreza más aguda todavía. No contempla tampoco los motivos que animan a los niños a trabajar, ni respeta su voluntad para apoyar a sus familias. Al contrario, este tipo de disposiciones hacen que los niños que siguen trabajando estén en una situación de ilegalidad y, en ausencia del reconocimiento de derechos laborales para este colectivo, restringen más aún sus derechos, haciéndolos más vulnerables.[9]

---

7 La primera ley que prevé una edad mínima para la actividad laboral data de 1833 y fue promulgada en Inglaterra (véase Cunningham 1991; también Cunningham & Stromquist 2005).

8 Esta es quizás una de las explicaciones por las que en 1992 la OIT pasa de una *acción meramente normativa* a una *acción programática* poniendo en marcha el Programa IPEC y reconociendo la limitación del establecimiento de edades mínimas. Las cifras del trabajo infantil en aquella época no habían conseguido los objetivos establecidos en el Convenio 138.

9 Para pruebas empíricas sobre estos fracasos, véase, por ejemplo, IWGCL 1997 & 1998; Bonnet 1998; Boyden, Ling & Myers 1998; Bonnet et al. 2006; Hungerland et al. 2007.

Observamos que la prohibición general del trabajo infantil no permite una visión diferenciada de las circunstancias laborales de cada niño, ni evaluar las posibilidades de mejorar las condiciones de trabajo. Asimismo dificulta los repetidos intentos para ofrecer a los niños posibilidades de formación que no los obliguen a abandonar su actividad laboral o crear nuevas formas de trabajo para niños que no se basen en la explotación, sino que se combinen con la adquisición de habilidades y competencias esenciales para la vida. En efecto, las disposiciones sobre edades mínimas nacieron de una interpretación esquemática y cortoplacista de la relación entre trabajo e infancia: infancia sin trabajo[10] y trabajo sin infancia – hasta que a una determinada edad, que parece haber sido establecida por arte de magia ya no es así.

Pretender mantener apartados a los niños del mundo laboral hasta una determinada edad es cada vez más ilusorio. Para muchos niños, el trabajo ya no es sólo un medio para ganarse la vida, sino que se convierte en una oportunidad de lograr mayor independencia y de adquirir nuevas experiencias a las que, por ejemplo en la escuela "tradicional" no se accede. No permitir que los niños vivan estas experiencias por la única razón de que todavía no han llegado a una determinada edad los empuja hacia un *ghetto* infantil y les impide involucrarse en el "mundo de los adultos". Es interesante el hecho de que hoy en día, en muchas sociedades, se hacen grandes esfuerzos para que niñas y niños puedan adquirir "experiencia económica", pero trabajosamente se trata de evitar que se hable de "trabajo infantil" al respecto. Es más, en algunos casos, bajo el pretexto de argumentos pedagógicos los niños se ven instrumentalizados y sometidos a nuevas formas de explotación (véase Liebel 2006a, pp. 189-207; Liebel 2006b).

3.3.- De la abolición a la erradicación de las peores formas. De la normativa al establecimiento de programas

A raíz de las crecientes dudas en cuanto a la practicabilidad y, en parte, también en el sentido del Convenio no. 138, en los años noventa también la OIT multiplicó sus esfuerzos para encontrar nuevos enfoques políticos. Así, en 1992, se puso en marcha el Programa

10 El jurista Karl Hanson (2006) señala acertadamente: "Desde un punto de vista jurídico, una vez que se fijan edades mínimas, ya no hay niños trabajadores."

Internacional para la Erradicación del Trabajo Infantil (IPEC) como un primer intento para iniciar programas de acción que fueran más allá de las normas jurídicas generales y que tomaran en cuenta las condiciones locales. Se inició en Brasil como experiencia piloto y hoy está operativo en más de 88 países del mundo. Es cierto que estos programas obedecen al objetivo general de apartar al mayor número posible de niños del mundo laboral, pero en algunos casos – especialmente en algunos países africanos – toman en cuenta la realidad de vida de sus "grupos meta", contribuyendo puntual y modestamente a la mejora de la situación de los niños trabajadores. De hecho, aparte de la crítica de la política de la OIT tal como se había practicado hasta el momento, que venía fundamentalmente de las ONGs, el IPEC contribuyó a dar inicio al Convenio 182. Previo a este convenio se empezó a preparar a la opinión pública a través de la conocida Marcha Global contra el Trabajo Infantil, que simbólicamente, y tras recorrer los cinco continentes, terminó en Ginebra, ante la sede de la OIT, antes de la aprobación del nuevo convenio.

Este nuevo Convenio es el ya mencionado 182, aprobado en junio de 1999 y referido a las "peores formas del trabajo infantil". Al igual que la CDN, considera como "niño o niña" a toda persona menor de 18 años. El art. 3 define qué son las "peores formas de trabajo infantil":

> a) todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y la trata de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados;
>
> b) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la prostitución, la producción de pornografía o actuaciones pornográficas;[11]
>
> c) la utilización, el reclutamiento o la oferta de niños para la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y el tráfico de estupefacientes, tal como se definen en los tratados internacionales pertinentes,[12] y
>
> d) el trabajo que, por su naturaleza o por las condiciones en que se lleva a cabo, es probable que dañe la salud, la seguridad o la moralidad de los niños.

11 Sobre la problemática de la explotación sexual comercial véase cap. 19.

12 Sobre infancia callejera véase cap. 18

Con este Convenio, los miembros de la OIT[13] son llamados a "adoptar medidas inmediatas y eficaces para conseguir la prohibición y la eliminación de las peores formas de trabajo infantil con carácter de urgencia" (art. 1). A tal efecto se recomienda/establece el desarrollo y la aplicación de programas de acción (art. 6).

La redacción del Convenio no. 182 de la OIT ha tardado más de dos años en concretarse y se caracteriza por el hecho de que en algunas fases contó con la participación de organizaciones de niños trabajadores. Se tenía la esperanza de que, con ello, mejorara sustancialmente la vida de millones de niños y niñas que trabajan y viven en condiciones humillantes e indignas. Pero lamentablemente, en la forma en la que finalmente fue aprobado, el Convenio no cumplió las expectativas que se tenían inicialmente. Si bien en el preámbulo indica apoyarse en la Declaración de los Derechos de los Niños, lo cierto es que no los comprende como personas con pensamiento y actoría propios, sino que los reduce a víctimas a los que hay que "rehabilitar". Este Convenio ve a los niños desde una perspectiva exclusivamente negativa de manera que en los puntos (a) hasta (c) se refiere a prácticas que difícilmente pueden ser calificadas como *trabajo* de niños. Antes bien, deben ser identificadas más bien como *crímenes cometidos en* niños que – con miras a otros documentos internacionales de Derechos Humanos – podrían estar penalizados desde hace mucho tiempo.

La lógica que subyace al Convenio de la OIT no deja margen ni para un análisis diferenciado y ponderado del trabajo de niñas y niños, ni para valorar la experiencia concreta y los puntos de vista de los niños mismos. Está claro que quien, en cuanto al trabajo de niños, no se interesa más que por lo "malo" o lo "muy malo", naturalmente tiende a calificar de "mala" o "muy mala" la mayor cantidad posible de actividades laborales efectuadas por los niños[14].

---

13 Recordemos la singularidad de que la OIT es el único organismo tripartito de Naciones Unidas; participan en él tanto los Estados como las organizaciones de trabajadores y las asociaciones patronales (a partes iguales). Sin embargo, no incluye otras organizaciones de la sociedad civil como ONGs u organizaciones de niños y jóvenes, tema este que fue muy debatido durante la actividad previa al Convenio 182 de la Marcha Global.

14 De hecho, ya en el transcurso de las negociaciones para el borrador del Convenio, varias delegaciones se embarcaron en una competencia para formular de la manera más amplia posible los criterios para las "peores" formas de trabajo infantil – todo eso en la errada convicción de que esa era la mejor forma para ayudar a más niños.

Otra de las limitaciones del Convenio de la OIT está relacionada con el hecho de que se basa en un concepto incompleto de lo que significa "explotación". Su definición de las "peores formas de trabajo infantil" no incluye más que aquellas formas de explotación que frenan la modernización y la racionalización de la economía capitalista, sugiriendo que la explotación de niños es ajena al capitalismo y que se la puede erradicar sin necesidad de cambios fundamentales en el sistema económico (Nieuwenhuys 2000). Y eso impide una práctica que ataque las verdaderas y predominantes formas, y que aborde los motivos para la explotación de niños y niñas.

Podemos afirmar, por tanto, que, pese a que en la OIT han venido aumentando las dudas en cuanto a la prohibición general del trabajo infantil y a que el nuevo Convenio —con su concentración en las peores formas— tenía que ser un instrumento más practicable, esta organización sigue aferrándose al objetivo de la eliminación total del trabajo infantil. De hecho, sostiene que la lucha contra las peores formas de trabajo infantil es el "primer paso" hacia esa meta. Algunos verán el objetivo proclamado de un "mundo sin trabajo infantil" como una especie de lema carente de contenido, pero lo cierto es que demuestra que la disposición para analizar de manera detallada el trabajo de niños y sus múltiples formas, así como sus significados y el contexto cultural en el que se efectúa, todavía es muy limitada.

La posición oficial de la OIT es denominada *abolicionista.* Desde sus inicios en 1919 ha hecho un recorrido discursivo llamativo: de la abolición (una mirada meramente legal), pasó a hablar de eliminación; posteriormente introdujo en su discurso el concepto de erradicación; después, erradicación progresiva, erradicación efectiva y, en su última etapa, erradicación de las peores formas de trabajo infantil[15]. A esta corriente dominante se opone la llamada *valoración crítica* del trabajo infantil que nace en el contexto de los movimientos sociales de NATs[16] y actualmente, es defendida por varias ONGs y científicos sociales[17], constituyéndose como un fundamento adecuado para combatir de manera efectiva la explotación de los niños.

---

15 Consideramos que estos cambios de terminología no son sólo tales, sino que se puede leer en ellos un reconocimiento, de hecho, de los fracasos y limitaciones de las actuaciones de la organización. Sobre este aspecto sería deseable una mayor profundidad, ya que no ha sido suficientemente investigado.

16 Véase, por ejemplo, Schibotto 1990, Liebel 2000, Karunan 2005, Reddy 2007, Cussiánovich 2007

17 Véase, por ejemplo, Ennew, Myers & Plateau 2005, Hungerland et al 2007

4.- ¿Qué hacer para combatir la explotación de los niños?

La posición de la *valoración crítica* parte de la idea de que sólo es posible combatir la explotación de niños y niñas si ampliamos al máximo su espacio de actuación y sus opciones y si fortalecemos su estatus social. Esto significa que – ante todo– el trabajo de niños y niñas debe ser socialmente reconocido como una actividad generadora? y de valor económico, lo que – por su parte – requiere que se revitalice una cultura laboral en la sociedad, que conciba el trabajo en todos sus posibles significados para el ser humano y la dignidad humana, por supuesto también para los niños. Esto significa que el trabajo de los niños y niñas ya no debe ser devaluado y despreciado tan sólo por el hecho de ser realizado por ellos "como un trabajo de 'menor' valía".

Si uno de los objetivos de hacer valer los derechos de la infancia en su integridad es ampliar las opciones de los niños, es preciso un cambio en las condiciones marco de la economía. Para ello es necesario mejorar la situación económica de las familias obligadas a vivir en la pobreza, de modo que ya no se vean forzadas a tratar a sus hijos como medios para la sobrevivencia. Sólo así, los niños podrán decidir ellos mismos si quieren trabajar y en qué forma lo hacen. Sin embargo, si queremos que realmente existan estas opciones, también es necesario que los niños tengan el adecuado marco legal para encontrar un trabajo en condiciones de dignidad.

Con las actuales formas de producción capitalistas, no será posible erradicar de la faz de la tierra ni la pobreza ni la explotación de niños y niñas en general. Ahora bien, excluirlos por ello del "mundo laboral", prohibirles el trabajo, tampoco les ayuda, toda vez que se les aboca así a una mayor invisibilidad e ilegalidad. Es necesario tener en cuenta que, en los casos en los que el trabajo de los niños es esencial para asegurar la sobrevivencia de la familia, sí se trata de garantizar a los niños mínimamente los mismos derechos de protección y co-decisión que rigen y son considerados necesarios para los adultos. Según el jurista belga Karl Hanson (2006), los niños trabajadores "no sólo deberían tener derechos en el trabajo, sino también derechos instrumentales para lograr los derechos en el trabajo". Uno de los problemas que surgen en este contexto es que los cambios en el macronivel del sistema económico y social son difíciles de lograr y tardan mucho en hacerse realidad. De ahí que la gran mayoría de las medidas y acciones orientadas a combatir la explotación de niños y niñas se refiera al micronivel, que parece ser más accesible. Y a pesar de ello, sin per-

der de vista las relaciones más amplias y tomando en cuenta las acciones correspondientes.

En todas las medidas y acciones a micronivel debe asegurarse que realmente benefician a los niños afectados y a sus familias. Este "enfoque centrado en el niño" ("*child-centred approach"*) es fundamentalmente diferente de los enfoques que predominan hasta el momento, que tienden a considerar que los niños son principalmente el "capital humano" para el futuro de la sociedad o el desarrollo económico ("*human-capital approach"*, "*trade-centred approach*") (Boyden, Ling & Myers 1998; Ennew, Myers & Plateau 2005). El enfoque centrado en el niño plantea por ejemplo la pregunta acerca de si una forma de actuar basada en prohibiciones puede ser beneficiosa para los niños. Por lo menos, para los niños que trabajan en el así llamado sector informal (hoy en día la mayoría, en contraste con el capitalismo europeo temprano), la prohibición del trabajo va más bien en contra de ellos y de sus familias, en lugar de ir en contra de los responsables de la explotación; es una visión que criminaliza las condiciones de pobreza en los mismos actores que viven sus consecuencias. Asimismo, hace difícil para los niños defenderse y organizarse. También las medidas que prohiben el trabajo infantil en determinados lugares o que pretenden implementar la prohibición amenazando con boicots comerciales traen consigo más consecuencias negativas que positivas para los niños, como se ha visto en casos concretos bien documentados, por ejemplo, en Bangladesh y Marruecos (ver IWGCL 1998; Liebel 2006a: 39-46). Por consiguiente, para poder beneficiar realmente a los niños trabajadores, las actividades que se lleven a cabo deben tener como objetivo el fortalecimiento de sus derechos laborales en el lugar y la creación de alternativas de trabajo y formación que se adecuen a sus condiciones y experiencias de vida y estén a su alcance.

En todas las acciones y medidas debe garantizarse la participación de los niños (y sus familias) de forma responsable, preguntarles, por encima de ellos, sin preguntarles. En el Primer Encuentro Mundial de Kundapur (1996), el motivo principal por el cual los NATs se opusieron al boicot de productos fabricados por niños fue que no se habían tomado en cuenta sus experiencias e ideas.[18] La participación de los directamente afectados no sólo responde a principios democráticos básicos y al concepto de los Derechos del Niño, sino que también constituye una condición decisiva para el éxito de las acciones y para que ellos mismos apoyen las medidas y éstas surtan realmente los efectos deseados.

18 El texto de la declaración se encuentra en Liebel 2000, p. 50, una interpretación profunda en Bonnet 2006.

Todas las acciones y medidas contra el trabajo infantil deberían mejorar las posibilidades de los niños afectados para poder defenderse en el lugar, lo que significa que deben fortalecer a los niños trabajadores, actores principales del fenómeno. Esto se puede lograr de forma más eficaz fomentando el reconocimiento social y la autoestima de los niños a través del diálogo y ayudándoles a organizarse para hacer valer y defender sus intereses y derechos. Ello podría significar, por ejemplo, que los sindicatos se abran a los niños trabajadores o – en los casos en los que esto todavía no es factible– que se les ayude a formar sus propias organizaciones y a lograr el reconocimiento legal de las mismas.

Por último, todas las acciones y medidas contra la explotación del trabajo infantil deberían incluir mecanismos de seguimiento y evaluación transparentes[19], con el fin de aprender de las experiencias exitosas y no repetir aquellas que se han revelado de escaso o nulo beneficio para los niños. Conviene, además, que esos procesos de evaluación incluyan a todos los actores interesados, primera y principalmente los NATs, y que se conciban como puntos de partida para el diseño de acciones futuras.

19 Sobre lo siguiente véase Martínez 2006 y 2006 b.

Capítulo 17

La infancia callejera: paradigma de la discriminación tutelar

Juan Martín Pérez García

1.- Introducción

Las condiciones de desigualdad social expresadas en la extrema pobreza y polarización económica han generado condiciones de exclusión social para amplias capas de la población quienes han buscado en las calles alternativas de supervivencia; por lo que este grupo social carece de condiciones reales para el ejercicio pleno de sus derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales.

Una de las expresiones más lacerantes de la exclusión social es la infancia y juventud callejera, un fenómeno social que adquirió carácter masivo a finales de los años ochenta, durante la llamada década perdida en América Latina, y que ha representado para los diferentes gobiernos citadinos un conflicto incómodo.

Ante el crecimiento del fenómeno de niños y niñas en las calles, surgieron diversas iniciativas públicas y ciudadanas para su atención. La mayoría de ellas se mantuvieron en el asistencialismo y con una mirada conservadora sobre la infancia que estaba fuera del ámbito familiar. En este contexto aparecen las conceptualizaciones de UNICEF que los identifica como: “niño en la calle” a quienes trabajan y tienen familia; y como “niño de la calle” a los que duermen en la vía pública y carecen de contacto con sus familiares naturales (COESNICA, 1992).

Sin embargo, esta descripción operacional poco aportó para entender el complejo fenómeno social de niños y niñas viviendo en las calles de la ciudad, dado que la realidad dista mucho de limitarse a estos dos

grupos de población. El fenómeno social callejero ha evolucionado en las últimas décadas y ahora coexisten en el mismo espacio: niños, niñas, jóvenes con familias y personas adultas y mayores. Todas y todos ellos conforman las "Poblaciones Callejeras"[1]: quienes comparten la misma red social de sobrevivencia y en conjunto han gestado una cultura callejera que les permite la transmisión de saberes que facilitan la supervivencia en un medio hostil, como lo es la calle.

2.- Del *niño de la calle* a las poblaciones callejeras

Dimensionar la presencia de niños, niñas y jóvenes como parte de las "poblaciones callejeras" significa reconocer el carácter activo de las y los más pobres y excluidos de la estructura social de un país, es decir, grupos humanos que sobreviven, con sus propios recursos, en medio de las adversidades de la calle. Además, esta categoría social permite acercarse a una demografía diversa y cambiante. La particularidad de la población callejera, está en la construcción de su identidad en torno a la calle y la vulnerabilidad social en la que se encuentran para el ejercicio de sus derechos. Esta categoría social está colaborando en la incorporación de nuevas miradas para repensar 'las infancias', 'la exclusión', 'la discriminación', 'la tutela' 'la demografía', 'la cultura' y 'la identidad', entre otros temas sociales.

Quienes sobreviven en las calles de la ciudad, afrontan su exclusión social buscando los satisfactores que la estructura social de oportunidades no les permitió acceder dentro de las familias, el sistema educativo, el mundo laboral, etc. Las poblaciones callejeras se constituyen como un sujeto histórico social que construye una identidad cultural resultante de la exclusión social. La identidad callejera en un contexto de exclusión, se convierte en una posibilidad de 'incluirse en un grupo social' sustentado en la autonomía personal, la participación grupal, el consumo de sustancias y la búsqueda de actividades que resulten gratificantes.

---

1 Poblaciones Callejeras y Cultura Callejera son categorías de análisis sociológico desarrolladas en 2002 por El Caracol AC a través del Diplomado Universitario Intervención Educativa con Poblaciones Callejeras impartido a tres generaciones de educadoras y educadores callejeros, actualmente desde la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). "Situación de calle" es uno de los conceptos más aceptados ante el amplio debate terminológico para encontrar una mejor expresión que identifique a quienes sobreviven en las calles. En este documento nos referimos de forma indistinta a "en situación de calle" y "callejeros" entendiendo esta última palabra como "lo que actúa en la calle" según la Real Academia Española, lejos de cualquier sentido discriminatorio que se le ha pretendido asociar y más como un reconocimiento al papel activo de las y los habitantes de la calle.

Las personas callejeras son una clara expresión de la "muerte social" que significa la negación de sus derechos humanos por su condición social, contraria a la noción de un "ciudadano responsable"; representan un reto para ejercer la ciudadanía más allá de los discursos políticos. Pero sin duda uno de los mayores conflictos está en el uso del espacio, es decir, entre "lo público y lo privado". Estos dos temas serán los detonantes para justificar la violación a los derechos humanos de las y los callejeros. Alcanzando expresiones particulares para las mujeres, por su condición de género en una sociedad culturalmente machista.

El impacto mayor de las poblaciones callejeras, especialmente de los niños, niñas y jóvenes callejeros, está en el uso permanente del espacio público y en su carácter horizontal para organizarse en grupos de sobrevivencia, demostrando con ello, la eficacia de la participación y organización desde la exclusión. Han colocado en la discusión internacional la necesidad de hacer valer los derechos humanos y las políticas públicas, por encima de su condición social. Un claro ejemplo de ello fue el pronunciamiento de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el llamado "Caso Villagran Morales y Otros" (caso de los niños de la calle) en 1999, en torno a las graves violaciones a los derechos humanos de las personas callejeras en Guatemala.

Reconocer a las poblaciones callejeras como expresión de la exclusión social, hace visible la desigual distribución de la riqueza, resultante del modelo económico de las últimas décadas. Así que sólo será posible observar cambios reales a través de políticas sociales de empleo, apoyo a las familias, acceso a servicios educativos y de salud, entre otros. Sin ello, seguiremos presenciando en la vía pública la sobrevivencia de miles de personas.

3.- Negar derechos para solventar necesidades

Desde hace más de tres décadas se han desarrollado diversos programas públicos y privados[2] para ofrecer alternativas de vida fuera de las calles. Sin embargo, un grupo importante de ellos y ellas mantiene el modo de vida callejero. La decisión de quedarse en la vía pública y hacer de la calle una alternativa de vida, sólo puede entenderse a través de la construcción de una cultura callejera (Pérez García, 2003), enten-

2 La práctica de monitoreo y evaluación de los programas sociales destinados a la población callejera es escasa, resulta difícil encontrar registro escrito o publicaciones actuales sobre el tema.

diéndola como el conjunto de modos de vida, costumbres, conocimientos y grado de desarrollo que le permite a la población en situación de calle construir un juicio de valor para decidir su permanencia en los grupos callejeros; misma que representa a su vez, un proceso de socialización entre las poblaciones excluidas.

En la mayoría de las iniciativas públicas y privadas ha existido una visión asistencial sustentada en mirarlos como 'objetos de protección' y 'necesitados de tutela'. Las representaciones sociales sobre esta población constituyen un conjunto de falsas creencias que evitan una mayor reflexión sobre la complejidad de este grupo social para reducir el tema al ámbito familiar/privado considerándoles: víctimas, inadaptados, peligrosos y depositarios de todos los males.

La discriminación tutelar es una de las mayores violaciones a los derechos humanos de la infancia y juventud callejera. Se asignan de facto la "minoridad e incapacidad", sin escuchar su opinión en los temas que les afectan, negándoles su calidad de sujetos de derechos, pues la visión tutelar no reconoce la ciudadanía de las y los excluidos en la vida social. La propia definición conceptual que se ha usado para designar a esta población nos llevaría a un debate interesante sobre la dificultad intrínseca para reconocerlos como actores sociales de esta ciudad: *inhaladores, drogadictos, menores en circunstancias especialmente difíciles, niños de la calle,* entre otras expresiones discursivas que no atinan en reconocerlos como ciudadanos e interlocutores validos.

La discriminación tutelar es una expresión sutil y encubierta de la discriminación tradicional, aquella que hace diferencia de los que están fuera de "la normalidad". Este tipo de discriminación sustenta su intervención en dos principios fácticos: *estado de minoridad e incapacidad*, sin importar la edad o capacidades cognitivas; esto significa que no todas las acciones de protección son una "acción afirmativa con enfoque de derechos" que faciliten el ejercicio de los derechos humanos, ya que en el fondo se usa como medio para justificar acciones autoritarias. En el caso de la infancia callejera esto adquiere una curiosa complejidad, ya que desde 'el discurso de derechos' se impone la mirada tradicional sustentada en la *visión de necesidades por encima de una basada en un enfoque de derechos*; así parece sencillo llegar a la conclusión de que es posible *violar un derecho para tutelar otros derechos.* Por ejemplo: "salvarles la vida" se hace aparecer en contradicción con respetar su derecho a la libertad y a opinar sobre los temas que les afectan, cuando una visión integral de los derechos humanos no podría establecer una jerarquía de derechos, ya que todos tienen que ser respetados en igualdad.

Un ejemplo paradigmático y frecuente en todas las sociedades, consiste en llevar a niñas, niños y ancianos callejeros por la fuerza a instalaciones cerradas con la noción básica de protegerlos. En todos los casos, las y los callejeros regresan nuevamente a las calles pero ahora en condiciones de mayor exclusión y vulnerabilidad de sus derechos ante la necesidad de ocultarse para evitar estas *'acciones de salvamento', en ocasiones no exentas de violencia*. Este tipo de prácticas nos dan una muestra del desconocimiento de esta población, de la negación de sus derechos ciudadanos y la ausencia de una interlocución para encontrar alternativas que desencadenen procesos de cambio de mayor impacto; son acciones inmediatistas que sólo expresan la ausencia de una política pública, de las que lamentablemente encontramos repetidos ejemplos en diversos países de la región latinoamericana.

4.- Niñas y mujeres callejeras: un doble estigma

La situación de las niñas y mujeres que habitan las calles es doblemente compleja, pues la condición de género y su condición social de callejeras se conjugan para colocarles en mayor exclusión y vulnerabilidad ante el machismo imperante en la sociedad contemporánea.

Al igual que otras mujeres mexicanas, una de las mayores violaciones a sus derechos humanos está en la negación a decidir sobre su cuerpo, donde la negación a sus derechos sexuales y reproductivos adquiere la expresión más cruda en la maternidad. Si bien es frecuente que las niñas y mujeres adultas llegan a estar embarazadas como consecuencia de las prácticas sexuales de riesgo por sexo desprotegido[3] y sexo recompensado[4] (ver además Théodore 2006), o por abuso y violación sexual; la decisión sobre el transcurso del embarazo suele quedar en las instituciones y programas que les ayudan. Su maternidad cuenta con muy pocos espacios de atención profesional y una negación inmediata al deseo de ser madre en la calle; es tan profunda esta exclusión social por género, que se invisibiliza el problema y carecemos de datos fiables sobre su verdadera dimensión. Otras organizaciones sociales han llevado a la prensa escrita la grave situación de las niñas que viven en la calle: *"Por problemas de*

3 Sexo desprotegido se refiere a una práctica sexual de riesgo que implica la carencia de métodos de anticoncepción y/o de barrera (preservativo).

4 El sexo recompensado ubica las prácticas de intercambio de favores sexuales por beneficios sociales o materiales, que aquí se denominará sexo recompensado (SR) Las situaciones de intercambio de sexo por beneficios existen en diversos contextos socioculturales, sin embargo, esta transacción puede tener sentidos y significados muy distintos en cada uno de ellos.

desnutrición, drogadicción, enfermedades de transmisión sexual como el VIH Sida, así como la violencia, las niñas y las adolescentes que viven en las calles de la ciudad sufren múltiples abortos espontáneos o viven periodos de gestación en los que la mayoría de las veces están solas y sin recibir la atención médica necesaria. Son escasos los programas gubernamentales destinados a atenderlas" explicó Ramiro Macías, del grupo que atiende a Niños de la Calle con Sida (NICASI)[5]

En los casos donde adolescentes y mujeres jóvenes solas viven con sus hijos en las calles, la tendencia es a priorizar la situación de vulnerabilidad del bebé, alejándole de su madre para llevarle por la fuerza a una institución (pública o privada). Sin duda, el conflicto moral a priori permite violentar los derechos, es decir, aún con lo difícil de aceptar el modo de vida callejero de una adolescente callejera con hijos o una mujer adulta en estado de gravidez, está asociada a una red social de sobrevivencia que le protege de los riesgos y/o necesidades más apremiantes. Lamentablemente, es extraño que se escuche la voz y necesidades de la joven madre, propio de una intervención con un enfoque de derechos, para garantizar al bebé y a la joven madre mejores condiciones de vida juntos. Lo cotidiano es el uso de la fuerza para retirarle a sus hijos y responsabilizarla públicamente de su modo de vida[6].

Una práctica que ha sido muy común en América Latina, y que ahora apunta a desaparecer, es la presión psicológica del personal de salud de clínicas y hospitales para que las jóvenes callejeras se coloquen el dispositivo intrauterino (DIU) como una medida 'preventiva' de nuevos embarazos; sin embargo, aún existen casos de este tipo de control coercitivo sobre el cuerpo femenino.

5.- El consumo de sustancias como desencadenante de exclusión y negación de derechos

Llegar a sobrevivir en la calle implica un largo proceso, que en cada individuo adquiere expresiones diversas (Lucchini, 1999) .Sin embar-

5 Nota de prensa: 'Enfermedades, violencia y abandono viven las niñas-madres de la calle.' Periódico La Jornada, 10 de mayo 2000 Ver en Internet: http://www.jornada.unam.mx/2000/05/10/ninas_calle_2.htm

6 Nota de prensa: 'Pierde Alondra a sus hijas.' Acusan a madre de bebé robada por omisión de cuidados hacia tres menores. Determina PGJDF enviar a pequeñas a un albergue; buscan a la gemela robada. Nota de Luis Brito en Periódico Reforma, 5 de noviembre 2007 Ver caché en Internet: www.reforma.com/edicionimpresa/notas/20071105/ciudadymetropoli/927322.htm

go, la carencia de recursos económicos, la falta de oportunidades de desarrollo humano, una frágil red social y la existencia de otras problemáticas asociadas como: el consumo de sustancias, víctimas de diversas formas de violencia, abuso sexual y abandono social, pueden llevar a la calle como 'la mejor opción' disponible.

En el modo de vida callejero el consumo de drogas está asociado a la identidad y socialización del grupo; pero desde una mirada integral, el uso problemático de sustancias se convierten en una expresión de la exclusión social y la negación de sus derechos humanos. Es así que las y los callejeros, en su mayoría usuarios de sustancias, viven la discriminación como parte de la *"normalidad-cotidianeidad"*, motivo por el que este colectivo padece dificultades para acceder a servicios básicos de educación y salud; escasez o nulidad de espacios de participación; vulnerabilidad en el ejercicio de sus derechos ciudadanos; indefensión ante la violencia y enfrentamiento con leyes que criminalizan al individuo (exculpando el origen estructural del fenómeno callejero); estigmatización que niega o limita el ejercicio de derechos.

Diversos estudios (Lucchini, 1998; Medina, 2000) sostienen que el consumo de drogas en la población callejera tiene un fuerte componente de identidad y socialización entre el grupo de pares. Es así que frecuentemente las niñas, niños, jóvenes, mujeres y adultos callejeros tienen un uso problemático con las sustancias, razón por la cual cada día es más complejo el proceso de inserción en espacios alternativos a la calle. La carencia de redes sociales positivas y el estigma social que les acompaña, impide conseguir un empleo formal que sostenga los procesos de inclusión; una espiral descendente de acontecimientos negativos expresaría la idea que los mismos consumidores expresan como: *tocar fondo.*

Nuevamente la discriminación tutelar, expresión de una mirada tradicional, sustenta su intervención en la negación de los derechos de quienes viven en la exclusión social. Las voces de la población callejera se ignoran por considerar que atentan contra sí mismos y carecen de facultades para cuidarse, por lo que se prioriza la decisión de la autoridad sobre la vida de la infancia y la juventud callejera.

6.- Violencia y muerte en las calles

> ***CASO MAURO Muerte por discriminación.*** *Negación de servicios de emergencia.*
>
> *El pasado martes 31 de octubre 2006 el equipo de educadores de El Caracol[7], realizó varias llamadas telefónicas reiteradas al servicio de emergencias "060" para solicitar auxilio médico ante un joven callejero, que permanecía inconsciente en la vía pública.*
>
> *El operador telefónico con clave H828, señaló que ellos no podían atenderlo porque no les correspondía y que «Si es indigente ninguna ambulancia lo va a subir»...*
>
> *La opción que ofreció para 'ayudarnos' fue omitir el dato de 'indigente' en la solicitud, para que la ambulancia pudiese entonces brindar el servicio.*
>
> *Al cabo de dos horas, se presentó una patrulla policial con rótulo: VCA10801, detrás de ella, la ambulancia del Escuadrón de Rescate de Urgencias Medicas (ERUM) con placas UM0578. El personal médico revisó a Mauro, sin embargo declino su resonsabilidad a trasladarlo a un centro hospitalario. La negativa para llevárselo fue reiterada al insistir que Mauro "no lo ameritaba, pues sólo necesitaba comer y dejar de drogarse".*
>
> *El personal del ERUM no permitió diálogo alguno, llegando incluso, a callar a los integrantes del grupo de callejeros que intentaban saber sobre la salud de su amigo.*
>
> *El 02 de Noviembre de 2006, a las 09:10am Mauro, de 19 años de edad, muere en el hospital general "La Villa" a donde fue llevado en transporte público.*
>
> Testimonio de educadores callejeros presentado ante la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), Noviembre, 2006

Dentro del modo de vida callejero el riesgo de morir en las calles, está presente en todo momento. Una lacerante expresión es la "muerte social" que implica la indiferencia social y la negación de DDHH por su condición social hasta la desaparición física como consecuencia del modo de vida callejero.

El modo de vida callejero implica que tienden a vivir en la inmediatez de lo cotidiano y en una lucha persistente contra el aburrimiento. En ese contexto, el consumo de sustancias se convierte en uno de los principales

7 El Caracol (México, 1994) es una ONG mexicana especializada en la atención de las poblaciones callejeras. Sus programas educativos han recibidos distintos reconocimientos y premios internacionales; actualmente ofrece formación universitaria para profesionalizar el trabajo de las y los educadores callejeros en América Latina así como asesoría profesional a diferentes ONG de América Latina. www.elcaracol.org

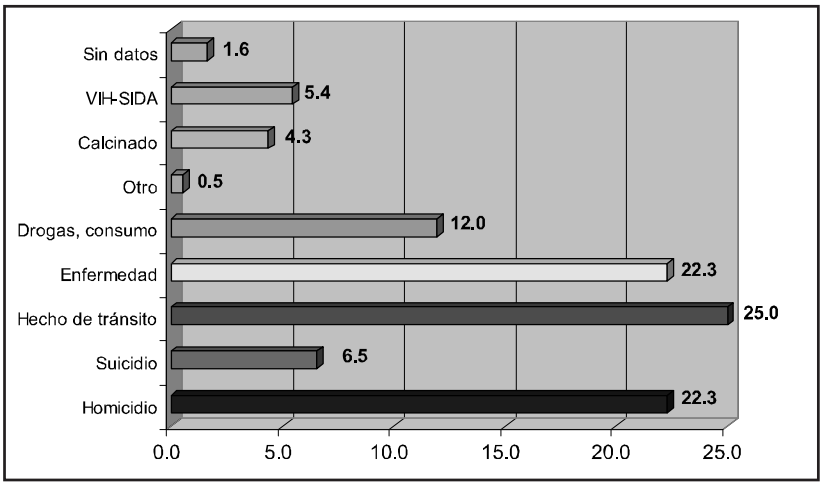
medios de obtención de placer. Es importante destacar que ellas y ellos conocen de los daños que las diferentes sustancias ocasionan en su cuerpo; es decir, si bien cuentan con una percepción del riesgo disminuida, predomina un juicio de valor particular en la toma de decisiones. Es por ello que la muerte física forma parte del mosaico de sucesos cotidianos en la vida callejera; ello no significa que carezcan de temor por la muerte, sino que su actitud temeraria está más asociada a un mecanismo psicológico de 'negación de su corporeidad' (invulnerabilidad física) necesario para la sobrevivencia en la vía pública.

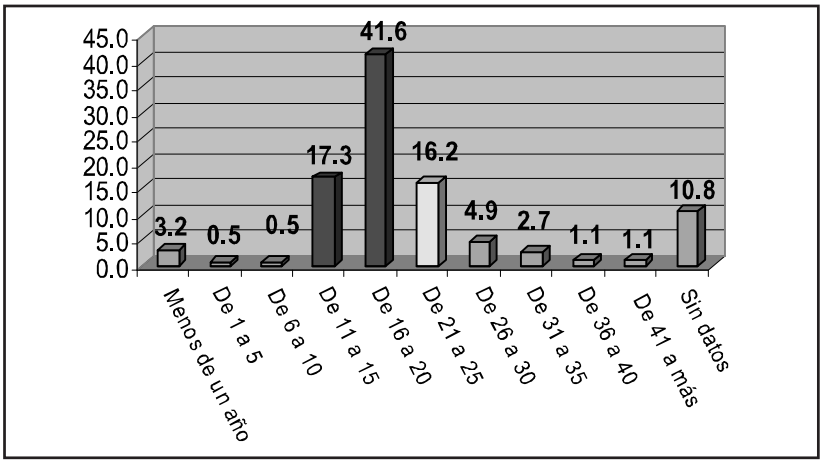
Desde 1995 El Caracol- México, ha realizado un seguimiento de la muerte de niños, niñas y jóvenes callejeros en la capital, denominado: *Estadísticas de la muerte callejera 1995-2005, Ciudad de México*. En dicho registro hemos documentado 184 muertes de niños, niñas, mujeres, jóvenes y adultos callejeros en la Ciudad de México; destacan las diferencias de muerte por sexo, en la que los varones representaron el 74% de las muertes con 136 casos.

Causas de muerte									
	Homicidio	Suicidio	Accidente tránsito	Enfermedad	Consumo drogas	Calcinados	VIH-SIDA	Sin datos otros	**Total**
Hombres	34	12	40	28	10	3	8	1	136
Mujeres	7	-	6	13	12	5	2	3	48
Total	**41**	**12**	**46**	**41**	**22**	**8**	**10**	**4**	**184**

Fuente: elaboración propia, El Caracol, AC.

La tabla muestra con claridad el riesgo que viven los jóvenes varones callejeros, quienes mueren asociados a hechos violentos, especialmente hechos de tránsito (atropellamientos) seguido por los homicidios con 34 casos y 12 suicidios (sólo presente en el caso de varones). Sin embargo, el modo de vida callejero, y el deterioro físico que esto representa, se manifestó además en 28 muertes por enfermedades varias: 10 casos por VIH-SIDA y 22 muertes asociadas directamente al consumo de sustancias.





En cuanto a las mujeres, observamos que las enfermedades asociadas al modo de vida en la calle ocuparon el primer sitio con 13 casos, seguidas de cerca por los decesos atribuidos a una sobredosis de sustancias. Sin embargo las muertes acumuladas por sucesos violentos suman 18 casos y de ellos cinco presentan una agresión brutal: cuerpos calcinados.[8]

8 Especial mención representa un caso paradigmático ocurrido en 1994; un terreno baldío, donde pernoctaba un grupo callejero, fue incendiado muriendo calcinados ocho niñas y niños. Aún con indicios de un hecho homicida por limpieza social, las autoridades de la ciudad de México no investigaron más dejando sin resolver el caso.

En la tabla de edad es posible identificar que ser joven representa mayor riesgo de muerte en las calles. Un perfil de alto riesgo es ser joven varón o mujer de entre 16 a 20 años. Es interesante observar que el riesgo de morir en la calle se reduce cuanto más tiempo se lleve en la calle, esto permite abundar en la categoría sociológica de las poblaciones callejeras, las cuales se transmiten conocimientos de una generación a otra. A través de la cultura callejera, las y los chicos se transmiten conocimientos y recursos de apoyo para su sobre vivencia en el espacio público. Otras oportunidades para incrementar la sobre vivencia están asociadas a la participación de los chicos y chicas en los programas de instituciones sociales, el ingreso a grupos religiosos o a la cárcel, u otras situaciones que los alejan temporalmente del modo de vida callejero.

La muerte en la calle continúa siendo un tema ausente en las investigaciones sociales; los registros oficiales son inexistentes (nuevamente la invisibilidad social), el uso de la fosa común para los cuerpos sin identificar, suele ser lo habitual. Es decir, se carece de medios para un registro oficial de estos decesos, perdiendo información epidemiológica de gran valor por la falta de seguimiento puntual de este tema.

7.- ¿Ciudadanía sin existencia legal?

Resulta complicado pensar que las poblaciones callejeras serán reconocidas en su carácter ciudadano si carecen de las formas legales mínimas para reclamar sus derechos: acta de nacimiento, comprobante de domicilio, registro de seguridad social, constancia de estudios y credencial de elector. Hoy en día, cualquier programa público de la Ciudad de México (y en otros muchos países de la región) demanda cualquiera de los citados documentos para acceder a los beneficios, es así que la mayoría de las personas callejeras quedan en desventaja para obtener participación de ellos.

Su acceso más inmediato a los servicios y programas es a través del estigma social de “niño de la calle” que se convierte en la puerta de entrada al circuito de asistencia de instituciones y programas públicos disponibles para ellos. Sin embargo este tipo de intervenciones, más allá de cubrir sus necesidades básicas en el circuito asistencial, tienden a quedarse al margen del ejercicio de sus derechos ciudadanos sin el estigma de callejero. Es decir, se mantienen en la exclusión social, sin la posibilidad de ejercer sus derechos, aún cuando frecuentemente los programas sociales disponen de una oferta educativa, las tasas de abandono de la población son muy altas y los cambios de modo vida muestran índices muy bajos de adherencia a los tratamientos.

8.- Criminalización y represión

El otro extremo de la mirada asistencial está en la criminalización de la pobreza, como respuesta frecuente del poder público al fenómeno callejero. Para ilustrarlo tomaremos el caso de la Ciudad de México, donde las agresiones para con los grupos callejeros se han incrementado; Nuria Fernández de la Brigada Pro Derechos Humanos Observadores por la Paz denunció en 1997 la existencia de un "grupo organizado'' para agredir a niños de las coladeras en la central camionera del Norte, además de un cuerpo de seguridad con perros para atacar a los niños y niñas que ingresaran a los andenes de pasajeros. Otra expresión mayúscula de lo antes expuesto, fueron las acciones de limpieza social en algunas zonas de la ciudad, en el mes de julio del 2002, por la visita del ya fallecido Papa Juan Pablo II:

> *"Un grupo de aproximadamente 250 niños, niñas y jóvenes de la calle vivieron un episodio de violación de sus derechos y discriminación por su condición social al ser desalojados de los espacios públicos donde sobrevivían para evitar que afectaran la imagen de la ciudad en la pasada visita del anterior Papa Juan Pablo II.*
>
> *El Gobierno del Distrito Federal realizó operativos de limpieza social el pasado 24 de julio en el Centro Histórico, las inmediaciones de las estaciones de los metros: Indios Verdes, La Raza, Morelos, Garibaldi y Niños Héroes en contra de los niños, niñas, jóvenes y adultos mayores en situación de calle, a petición de la Arquidiócesis de la Ciudad de México. Los niños, niñas y jóvenes fueron recluidos durante varios días en instalaciones carentes de servicios básicos y personal especializado.*
>
> Carta de El Caracol AC y la Red por los Derechos de la Infancia en México dirigida al Presidente de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), fechada el 7 de agosto 2002

Como el fenómeno social de los callejeros se ha incrementado y es más complejo, la respuesta oficial ha mantenido la tendencia de controlar y reprimir su desarrollo a través de distintas estrategias. Quizás una de las más documentadas por sus flagrantes violaciones a los derechos humanos de las y los callejeros es el modelo denominado "Síndrome Giuliani", que aplicado en la Ciudad de Nueva York alcanza visibilidad internacional. Esencialmente consistía en la llamada "cero tolerancia" y dispositivos asistenciales subvencionados para las poblaciones fuera del 'estilo de vida americano'. Junto con ello aparecieron las denuncias por brutalidad policíaca y deterioro de las condiciones de vida en las calles de aquella ciudad[9].

9 Para mayores detalles consultar: Reguillo Cruz,R. (2000) *Emergencia de culturas juveniles.Estrategias del desencanto.* Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

La exportación de este modelo de criminalización de la pobreza, encuentra cabida en la ciudad de México. Durante la administración local de Andrés Manuel López Obrador (2000-2006) se contrata al Sr. Giuliani para realizar una propuesta de su modelo adaptado a la ciudad capital. El caso se conocerá mediaticamente como "Las recomendaciones Giuliani", ver la documentación detallada del caso en Hleap Borrero (2006)

'Las recomendaciones de Giuliani', enumeradas como la 121, 123 y 124 se refieren directamente al modo de vida de las poblaciones callejeras, mostrando con claridad la tendencia a profundizar el estigma social y la discriminación en el referido reporte:

> *Enero 2004*
>
> *121.- Recuperar espacios públicos*[10]
>
> *Vía pública*
>
> *123.- Medidas efectivas de control para evitar la proliferación de franeleros y limpia-parabrisas.*
>
> *En los últimos años, se ha multiplicado exponencialmente el número de personas que hacen de la vía pública su espacio de trabajo. Ya sean los "franeleros" que apartan con objetos los lugares de estacionamiento en la calle para luego cobrar por su uso, o los "limpia-parabrisas" que imponen un servicio no solicitado. El hecho es que ambos casos constituyen un problema para los habitantes de la Ciudad. La (Secretaría de Seguridad Pública) SSP ha considerado necesario que todos ellos sean identificados y que se instrumenten mecanismos para impedir su proliferación y arrancar con una política de empleo-estudio obligatoria para los más jóvenes.*
>
> *Febrero 2004.*
>
> *124.- Atención a los niños de la calle e indigentes*
>
> ***En relación a los 14 mil niños en situación de calle** (según cálculos de las instituciones de asistencia privada y del Gobierno de la Ciudad) **se recomienda hacer un esfuerzo de mayor escala para establecerlos en albergues por la alta vulnerabilidad que tienen a problemas de adicciones e ilícitos.** Se proponen experiencias exitosas de México y Estados Unidos que pueden ser el modelo a seguir en combinación con la sociedad civil.*

10 Invito al lector a tener presente el tema para dimensionar varios de los programas realizados en la ciudad de México: "Ciudad Bonita" (2004) y "Manos a la obra" (2007) para la recuperación de espacios públicos, contextualizados en el presente documento.

La mirada de Rudolph Guiliani sobre el espacio público y los habitantes callejeros da cuenta de la discriminación tutelar antes mencionada; esencialmente porque reduce la pobreza a la responsabilidad de las personas que *'constituyen un problema para los habitantes de la ciudad'*, es decir, se invierte la relación de inequidad, negando que fue la sociedad quien excluyó a las y los jóvenes que están desempleados y orillados a los trabajos informales. En la misma dimensión, desconoce que la existencia de las poblaciones callejeras, especialmente la infancia, está asociada a la miseria, trabajo precario, ausencia de políticas sociales redistributivas del ingreso, etc. para señalar directamente la vida callejera como generadora de potenciales delincuentes.

Para dar cuenta del impacto de dicha consultoría entre las autoridades de la ciudad, es pertinente identificar un comunicado de prensa de la Secretaría de Seguridad Pública del Distrito Federal (SSP-DF), emitido a principios de 2007, el cual confirma la tendencia expresada: "La SSP-DF puso en marcha 91 por ciento de las 137 propuestas (de GIULIANI) que corresponden a la dependencia"[11]

El impacto de las "Recomendaciones Giuliani" para las redes sociales de la ciudad, se sustentan en el miedo a la convivencia social al colocar la "seguridad" como el garante del bienestar y la paz social. Bajo esta premisa algunos/as ciudadanos están dispuestos a ceder en sus libertades civiles, demandar mayor presencia policíaca y a considerar situaciones de excepción ante las violaciones a los derechos humanos.

9.- Leyes contra la población callejera

Más allá de coincidir en el deseo de una ciudad agradable para todos los que la habitan, lo evidente de esta mirada está en considerar a las y los callejeros como criminales, basado en la premisa de su *"alta vulnerabilidad que tienen a problemas de adicciones e ilícitos"*. Así que desde una asociación simple de drogas con delitos, se justifica la existencia de legislaciones contra la población callejera para evitar el uso del espacio público. Esta mirada policíaca no considera viable una intervención profesional y de largo alcance para un proceso de desincorporación gradual de la vida callejera, amparados en una política social con presupuesto suficiente y pleno respeto a los derechos humanos.

11 COMUNICADO: 155/07: "La SSP-DF puso en marcha 91 por ciento de las 137 propuestas que corresponden a la dependencia" México, D.F., a 4 de febrero de 2007

En la ciudad de México se creó Ley de Cultura Cívica del Distrito Federal, que en su reglamento dice:[12]

> ***Artículo 24.- Son infracciones contra la tranquilidad de las personas:***
>
> *I. Prestar algún servicio sin que le sea solicitado y coaccionar de cualquier manera a quien lo reciba para obtener un pago por el mismo. La presentación del infractor solo procederá por queja previa;*
>
> *II. Poseer animales sin adoptar las medidas de higiene necesarias que impidan hedores o la presencia de plagas que ocasionen cualquier molestia a los vecinos;*
>
> *III. Producir o causar ruidos por cualquier medio que notoriamente atenten contra la tranquilidad o la salud de las personas;*
>
> *IV. Impedir el uso de los bienes del dominio público de uso común;*
>
> ***Artículo 25.- Son infracciones contra la seguridad ciudadana:***
>
> *I. Impedir o estorbar de cualquier forma el uso de la vía pública, la libertad de transito o de acción de las personas, siempre que no exista permiso ni causa justificada para ello. Para estos efectos, se entenderá que existe causa justificada siempre que la obstrucción del uso de la vía pública, de la libertad de transito o de acción de las personas sea inevitable y necesaria y no constituya en sí misma un fin, sino un medio razonable de manifestación de las ideas, de asociación o de reunión pacifica;*
>
> *III. Usar las áreas y vías públicas sin contar con la autorización que se requiera para ello;*
>
> *V. Ingerir bebidas alcohólicas en lugares públicos no autorizados o consumir, ingerir, inhalar o aspirar estupefacientes, psicotrópicos, enervantes o sustancias tóxicas en lugares públicos, independientemente de los delitos en que se incurra por la posesión de los estupefacientes, psicotrópicos, enervantes o sustancias toxicas;*

Antes expusimos el caso del Corredor Turístico y Cultural Paseo de la Reforma - Centro Histórico con 147 kilómetros de recorrido urbano remozado, donde el retiro de limpiaparabrisas, indigentes y otras poblaciones callejeras se realizó en el marco de la Ley de Cultura Cívica.

12 Reglamento de la Ley de Cultura Cívica del Distrito Federal, Publicado en la Gaceta Oficial del Distrito Federal, el 20 de diciembre de 2004: http://www.df.gob.mx/leyes/normatividad.html?materia= 1&apartado=2&disp=797

10.- La protección como vehículo de exclusión social

Otro lamentable ejemplo de leyes que profundizan la exclusión social en América Latina, sucedió el 26 de febrero del 2004, cuando el Presidente de la República del Perú Alejandro Toledo, decretó la "Ley que protege a los menores de edad de la mendicidad, Ley Nº 28190"[13] que a la letra dice:

> ***"Artículo 3.- Adopción de medidas y acciones del Estado***
>
> *Para erradicar la práctica de la mendicidad por parte de niños y adolescentes, es responsabilidad del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social - MIMDES a través del organismo especializado correspondiente, adoptar medidas inmediatas y ejecutar programas de prevención, para el resguardo de la integridad física y moral de los niños y adolescentes que practican la mendicidad y de ser el caso coordinará con el Ministerio Público, la Policía Nacional y el Poder Judicial, que dispondrán de lo necesario para la aplicación de las sanciones previstas en el Código Penal en contra de los adultos que hayan fomentado tales conductas.*
>
> *"Para el logro de los objetivos de la presente Ley, además de las acciones preventivas, adoptará las siguientes medidas:*
>
> *"a. Retiro de la calle y resguardo provisional de los niños y adolescentes que practiquen la mendicidad.*
>
> *"b. Adopción de las medidas necesarias para que el Juez Competente proceda a la notificación de los padres de aquellos que hayan sido ubicados practicando la mendicidad, a fin de que adopten medidas para evitar esta práctica, así como el seguimiento de estas recomendaciones.*
>
> *"c. Resguardo de los niños y adolescentes cuyos padres no adopten medidas para evitar que practiquen la mendicidad, previa autorización del Juez del Niño y del Adolescente, así como el inicio de las acciones legales necesarias contra dichos padres."*

La referida ley N° 28190 generó el pronunciamiento del Movimiento Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores del Perú (MNNATSOP) exigiendo su inmediata derogación, argumentando que el dispositivo legal: a) atenta contra la dignidad y la calidad de sujeto de derechos de los niños, niñas y adolescentes, al considerarlos como simples objetos; b) confunde la situación de las niñas, niños y adolescentes que trabajan con aquellos que se encuentran ejerciendo la prostitución y la mendicidad forzados o inducidos por terceros y; c) la pobre-

13 Ley que protege a los menores de edad de la mendicidad, Ley Nº 28190, Publicada en el diario oficial "El Peruano" el 26 de febrero del 2004, por el Presidente de la República del Perú, Sr. Alejandro Toledo. Ver en Internet: http://www.mimdes.gob.pe/dgnna/propuesta_ley28910.htm

za no puede ser erradicada tan solo emitiendo leyes que prohíban la mendicidad o el trabajo infantil.

Por su parte, el Movimiento Regional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Piura y Tumbes (MORENATS) conformado por 48 bases promovidas desde Centros Educativos y Defensorías Municipales de Niños y Adolescentes, con fecha 13 de mayo del 2004, dio a conocer también su pronunciamiento respecto a la Ley N° 28190 manifestando que: a) representa un retroceso normativo al enmarcar a la niñez y adolescencia trabajadora dentro de la Doctrina de la Situación Irregular, por el solo hecho de ser pobres; b) no están de acuerdo con la mendicidad, en tanto que mas bien, el trabajo dignifica a la persona transformándola en actor social de su propio desarrollo; c) la mendicidad es ejercida por padres y madres que no tienen un trabajo digno; d) la ley no brinda medidas y acciones preventivas contra la mendicidad; e) la ley contraviene la finalidad protectora del Estado a favor de la niñez y adolescencia y, f) la ley durante su elaboración no ha tomado en consideración la opinión y participación de la niñez y adolescencia en los temas que les afecta, y por tanto va en contra del propio Código de los Niños y Adolescentes.[14]

Dicha ley mereció un intento frustrado de modificación para homologarla con las leyes constitucionales y tratados internacionales. La intención oficial fue trabajar sobre un reglamento que acotará el impacto negativo de la ley; sin embargo al tener un carácter de ley secundaria, el reglamento puede ser modificado por una autoridad administrativa por lo que resultó muy frágil en sus modificaciones. Fue así que para el año 2008, el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MINDES) Dirección General de Niñas, Niños y Adolescentes, emprendió una serie de operativos para el retiro forzado de niños y niñas en Lima, bajo el amparo de la Ley No. 28190. De acuerdo a la nota de prensa del periodista social Cristiano Morsolin: *"La ministra de la Mujer y Desarrollo Social, Susana Pinilla, anunció el 19 de marzo que en 16 operativos que se realizarán en los próximos ocho meses se erradicará la mendicidad y el trabajo infantil en Lima. "Consideramos que en 16 operativos podemos erradicar la mendicidad y el trabajo infantil callejero. En cada intervención esperamos recuperar a unos 35 a 40 niños", refirió la funcionaria en el programa Mesa Central de TV Perú"*[15]

14 Ibidem.

15 Nota de prensa: Movilización frente a la represión policial contra los chicos de la calle en Latinoamérica, por Cristiano Morsolin en http://www.bolpress.com/art.php?Cod=2008040305

11.- La globalización de la discriminación tutelar

En la misma línea de actuación, en la ciudad de México, el 30 de enero del 2007 el director del Sistema integral para el desarrollo de la familia del Distrito Federal (DIF-DF) Sr. Jesús Salvador Valencia Guzmán, anunció que la administración capitalina asumiría la patria potestad de los menores de 14 años que viven en situación de calle, *"De acuerdo con el servidor público, en los próximos días el Jefe de Gobierno del Distrito Federal, Marcelo Ebrard Casaubon, presentará la propuesta, y aclaró que la intención «no es desaparecer» esta problemática de la ciudad de México, sino «educar» y reinsertar a la sociedad a los menores, y que* ***en un plazo «de dos años no haya ningún niño de la calle»***.[16]

Desde aquella fecha, dicha reforma de ley se manejó como un 'encargo político' a un grupo de legisladores fieles al Jefe de Gobierno de la ciudad. La **Comisión de Atención a Grupos Vulnerables** de la Asamblea Legislativa del Distrito Federal (ALDF).[17] En los primeros documentos sustentó los cambios al código civil, al incorporar la figura de "Ministerio de Ley" como herramienta para que el DIF asumiera la tutela inmediata. *"..así como prever una excepción para que no sea requerida la declaración [de un juez] de estado de minoridad y grado de capacidad de la persona cuando se trate de un caso de tutela por ministerio de Ley. (..) En estos casos, los efectos jurídicos se producen necesaria e inevitablemente cuando se realiza el supuesto legal y, por lo tanto, puede constituirse derechos y obligaciones independientemente, y aun contra la voluntad de sus titulares".* En la legislación vigente hasta el 2006, el DIF tenía la posibilidad de adquirir la "tutela dativa" por intermediación de un juez de lo familiar que conocía de cada caso para tomar la decisión. Con esta reforma, se buscó convertir el retiro forzado de las calles en un acto administrativo.

Una mirada detenida al espíritu de la iniciativa, genera preocupación por la ausencia de políticas públicas que atiendan y prevengan las raíces del fenómeno callejero, y especialmente por la prioridad que colocan a la institucionalización forzada de niños y niñas, cancelando el derecho de niños y niñas a vivir en familia. Diversas organizaciones

16 Nota de prensa: "Busca GDF adoptar a los niños en situación de calle" Periódico La Jornada, publicado el 31 enero 2007 Ver en Internet: http://www.jornada.unam.mx/2007/01/31/index.php?section= capital&article=038n1cap

17 Iniciativa con proyecto de decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones al Código Civil para el Distrito Federal, a la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables, fue turnada para su análisis y dictamen el 19 Septiembre 2007.

sociales[18] expresaron su preocupación al Jefe de Gobierno, Marcelo Ebrard, por el insuficiente diálogo con las autoridades responsables, quienes no modificaron el espíritu tutelar de la iniciativa, contraviniendo el sentido del artículo tercero de la Convención de los Derechos del Niño (CDN, 1989) y las recomendaciones de la Corte Interamericana de los Derechos Humanos, en su Opinión Consultiva numero 17[19] quienes invitan a considerar la institucionalización de la infancia como el último recurso y sólo después de fortalecer a las familias como espacio de desarrollo de la niñez.

12.- La urbanización como herramienta para la limpieza social

El las grandes ciudades los urbanistas se han convertido en pieza clave para la solución de diversas problemáticas asociadas a la vida citadina. En sentido básico, las y los urbanistas buscan el desarrollo armónico de las formas de organización de una ciudad con las necesidades de desarrollo de sus habitantes. Sin embargo, las miradas tradicionales de la discriminación también pueden estar presentes en el trabajo de un urbanista. Desde hace más de una década se ha presentado un debate en torno al uso del trabajo profesional del desarrollo urbano para sustentar estrategias de limpieza social disimuladas de 'remozamiento urbano'.

El fenómeno de las poblaciones callejeras ha ganado terreno en la ciudad desde hace varias décadas. Las primeras reacciones de los gobiernos frente al fenómeno, ocurrieron en los años ochentas y se movieron entre dos extremos: acciones represivas o tutelar-asistenciales.

Sin embargo, la *limpieza social* se ha extendido, ya que diversos actores no ven la presencia de las poblaciones callejeras como una manifestación de la pobreza sino como 'el problema' mismo; es decir, los excluidos son un testimonio permanente de que la realidad no marcha al unísono de la globalización.

La categoría de análisis denominada: "limpieza social" puede explicar de mejor forma las acciones de diversas autoridades de la ciudad: a) Es un

18 Un grupo de organizaciones especializadas en infancia callejera se mantuvieron trabajando en conjunto por varios meses para lograr incorporar el enfoque de derechos de la niñez en las modificaciones al código civil. Entre ellas destacan: Red por los derechos de la infancia en México AC, San Felipe de Jesús IAP, EDNICA IAP, Casa DAYA IAP, ProNiños de la Calle IAP, Yolia Niñas de la Calle IAP y El Caracol AC. En Internet: http://callejeros.org/2008/iniciativas/defensor%C3%ADa-social

19 Corte I. D. H. OC/17 Opinión Consultiva "Condición Jurídica y Derechos Humanos del Niño" de 28 de agosto de 2002, solicitada por la Comisión Interamericana de Derechos Humanos.

acto de autoridad; b) Es sistemática; c) Está focalizada a poblaciones excluidas; d) Busca un efecto inmediato en la opinión pública; e) Atenta contra los derechos humanos; f) Se oculta en la impunidad de los funcionarios. Para ello hemos mostrado algunos ejemplos de la Ciudad de México, pero podemos encontrar casos similares en otros países.

En el año 2000, para la remodelación del *Casc Antic* de Barcelona se implementó un plan de desarrollo urbano que significó el cambio de condiciones ambientales para alejar a los 'Sin Techo' del casco antiguo. ; Tabakman (2008) de la Universidad de Barcelona escribió:

> *"...el Ayuntamiento y las empresas asociadas a él para la Rehabilitación del Casc Antic (en el caso que me ocupa, el distrito oriental del mismo) están ocupadas en cumplir un doble objetivo: rehabilitar «gentrificando» el barrio con el fin de destinarlo a nuevos usos , asociados a nuevos grupos sociales y económicos; objetivo éste que para poder cumplirse, requiere no sólo «limpiar» y recuperar urbanistíca e históricamente el barrio, sino también «limpiarlo socialmente», reemplazar a sus habitantes, estigmatizados como inmigrantes, pobres o marginales (Sin Techo), por una población «más adecuada» al nuevo modelo de ciudad que se pretende imponer oficialmente desatendiendo las necesidades y los deseos de sus legítimos vecinos. Estas actuaciones están desarticulando las redes sociales vigentes, tan imprescindibles especialmente en el caso de los vecinos inmigrantes"* [20]

En el caso mexicano, el Gobierno del Distrito Federal (GDF), en varias administraciones, ha instrumentado programas que de forma inmediata violentan los derechos de las y los callejeros. Durante la administración de Andrés Manuel López Obrador (octubre-diciembre de 2004) se realizó el "Programa Emergente de Mejoramiento de la Imagen Urbana, denominado Ciudad Bonita"[21] destacando la atención brindada al Corredor Turístico y Cultural Paseo de la Reforma - Centro Histórico con 147 kilómetros de recorrido urbano remozado, donde el retiro de limpiaparabrisas, indigentes y otras poblaciones callejeras se realizó en el marco de la recién aprobada Ley de Cultura Cívica (31 de mayo 2004) quienes se vieron obligadas a buscar nuevos territorios en la periferia de la ciudad. Con el gobierno de Marcelo Ebrard Casaubon, se ha continuado con estas acciones. Es el caso de la Secretaría de Obras y Servicios, Dirección General de Servicios Urbanos que impulsa el Programa de Rescate de Espacios Públicos "Ma-

20 Video testimonial: "Urbanismo contra los sinhogar" Pedro Cluster un 'Sin Techo' de Madrid presenta en Telepobre: "Las reformas de las plazas de Madrid han conseguido echar a los indigentes pero, a cambio, se han convertido en lugares incómodos para los ciudadanos" En Internet: http://www.youtube.com/watch?v=EEQCwoaJGCs

21 Detalles del programa Ciudad Bonita pueden encontrarse en el siguiente sitio del Gobierno de la Ciudad http://www.obras.df.gob.mx/servicios_urbanos/imagen/ciudad_bonita.html

nos a la Obra" que incluyó en su primera etapa la "recuperación de (20) espacios públicos alternos: parques, plazas y áreas verdes" que entre otras acciones de limpieza y remozamiento del lugar incluyen: "barrido fino del parque, recolección de basura, retiro de grafittis en bardas y fachadas, *retiro del comercio ambulante e indigentes*" [22].

De entre los 20 lugares mencionados, en el número seis: el Parque Felipe Ángeles, en el centro de la ciudad; se suceden los siguientes acontecimientos:

> *El pasado viernes 6 de abril (2007), aproximadamente a las 18 hrs, el grupo callejero que habita en el parque ubicado en Av. Congreso de la Unión y Jardineros, Col. Morelos, recibió la visita de personal de la delegación y policías para notificarles que ya no podrían permanecer en este espacio "por dar mal aspecto a la vía pública y por estar inhalando solventes" por lo que les invitaban a "retirarse (del lugar) por las buenas, o la policía llegaría a llevárselos". Inmediatamente procedieron a 'limpiar la zona' retirando las pertenencias de las y los chicos subiéndolas a un camión de basura, lo que provocó conatos de violencia con la policía. De forma paralela personal de la delegación los seguía 'persuadiendo' para retirarse del lugar. Quienes opusieron resistencia fueron levantados por una camioneta. El grupo se dispersa y regresa a las 20 hrs. pero reciben una nueva incursión policíaca que levanta a otras personas del grupo. Uno de los jóvenes detenidos en el operativo comentó que a varios los llevaron a anexos[23] (explicar este concepto) y a otros al Ministerio Público para buscarles órdenes de aprehensión pendientes. El operativo continúo el día sábado, solo que ahora con una patrulla de seguridad pública quien les amedrentó diciendo "que no entienden cabrones que no pueden estar aquí?" minutos después regresaron las camionetas blancas de la delegación para llevarse a todos los callejeros que encontraban sobre Av. Congreso de la Unión*
>
> Testimonio de un grupo de jóvenes callejeros presentado ante la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF), abril 2007

En el análisis a este tipo de acciones de "limpieza social" encontramos además que las y los funcionarios intermedios y operativos que están implicados, creen que con estas prácticas realmente lograrán que las y los callejeros se retiren del espacio público que tienen bajo su responsabilidad. Y cuando el grupo callejero permanece en la vía pública, tienden a personalizar (responsabilizar) la complejidad de este fenómeno social en

22 Documento electrónico disponible en el sitio oficial del Gobierno del Distrito Federal (www.df.gob.mx) colocado el 20 de febrero del 2007 e intitulado Programa de Rescate de Espacios Públicos "Manos a la Obra".

23 Se tratan de espacios civiles de encierro forzado- que carecen de personal profesional, sin supervisión oficial pese a las constantes denuncias de malos tratos, uso extremo de violencia y forma de atención sin profesionalización.

personas específicas, para quienes se incrementa la violencia. Lamentablemente las condiciones límite en las que se encuentran por su exclusión social les impide considerar la denuncia como una herramienta, ya que por su vulnerabilidad en el espacio público son objeto de represalias y las actuales instituciones de defensoría social carecen de mecanismos reales que garanticen la protección inmediata de este tipo de víctimas; son sin duda, un caso paradigmático en la defensoría social contemporánea.

13.- ¿Políticas públicas enfocadas a garantizar los derechos humanos?

Es frecuente que gobiernos de América Latina no cuenten con un presupuesto especialmente dirigido a programas de atención para la población callejera, especialmente destinado a las niñas, niños, jóvenes y mujeres callejeras; generalmente se mezclan los recursos para distintas poblaciones excluidas; y tampoco existen organismos con autonomía y presupuesto suficiente para monitorear la situación y evolución de este fenómeno social. Frente al escenario planteado anteriormente, es posible dimensionar las dificultades para impulsar políticas sociales favorables a la población callejera; es decir, los programas carecen de continuidad porque dependen de los tiempos económico-electorales, no retoman las experiencias que han demostrado eficacia, sean públicas o privadas; son programas son muy visibles para exaltar la figura de algún personaje político; son acciones de asistencia social que mantienen sin cambio la situación de los niños, dejándolos en la dependencia institucional o en la caridad pública; el personal destinado para la atención de la población no está preparado, ni cuenta con el perfil profesional o disposición necesaria. La evaluación de dichas acciones es inexistente.

13.1.- Propuestas para el desarrollo de políticas públicas focalizadas con enfoque de derechos

Es necesario el desarrollo de políticas sociales que alcancen la redistribución del ingreso nacional de forma más equitativa, de otra forma cualquier acción a favor de las poblaciones callejeras será temporal y de bajo impacto. En tanto no se modifique la estructura económica del actual modelo de globalización económica, lo que sólo se incrementará el número de personas que sobrevivan en las calles.

Es necesario garantizar la continuidad de los programas públicos, ya que las distintas acciones que los gobiernos han realizado en las tres últimas

décadas no han logrado constituirse en políticas públicas enfocadas a esta población; en parte por que fueron programas para coyunturas políticas, sin presupuesto y carentes de continuidad.

Se necesita desarrollar políticas públicas con infraestructura y asignación de recursos diferenciados, que reconozcan la evolución y complejidad del fenómeno social de las poblaciones callejeras. Es por ello necesario desarrollar estrategias, sustentadas en el principio rector de la No Discriminación, para sensibilizar a la sociedad, a los líderes de opinión y funcionarios/as públicos/as de todo nivel para el tratamiento adecuado de este fenómeno social, superando las falsas creencias y estereotipos negativos que sustentan la discriminación, la violencia y las acciones de limpieza social.

Es necesario reconocer a niños, niñas, jóvenes y personas adultas callejeras como sujetos de derechos e interlocutores indispensables para cualquier asunto que les afecte; desencadenando procesos de participación (en las calles y en las instituciones) que superen la mirada asistencial y criminalizante, para reconocerlos como ciudadanos/as en igualdad de derechos.

Desarrollar investigaciones independientes que den cuenta de manera cualitativa de la situación de la infancia y juventud callejera; lo que permitirá contar con un diagnóstico integral, donde se determinen sus características sociales y demográficas y se constituyan indicadores sociales para evaluar el impacto de los programas implementados, así como identificar las nuevas necesidades de esta población.

Para recuperar el aprendizaje social de las últimas tres décadas en torno al fenómeno callejero, es necesario evaluar y mejorar los programas de atención existentes (públicos y privados); así como estimular la innovación en el desarrollo de iniciativas que respondan a las características particulares de la población callejera, colocando especial énfasis en aquellas que restituyen la inclusión social digna y previenen la salida de más niñas y niños a las calles.

Ninguna acción pública que busque garantizar cualquier derecho puede vulnerar otros. En la población femenina, infantil y juvenil que vive en la calle esto debe traducirse en políticas que no criminalicen la pobreza, pero que sí observen el principio de supervivencia y desarrollo fortaleciendo las redes familiares y comunitarias, en donde la institucionalización de la infancia sea una medida de último recurso. Para las familias y adultos/as callejeros se tendrá que priorizar su incorporación a la vida productiva, acceso a la vivienda digna y seguridad social.

14.- La necesidad de una relación horizontal y un 'diálogo de culturas'

Cualquier iniciativa pública con población callejera debe garantizar espacios de coordinación y concertación entre los programas gubernamentales y los de la sociedad civil, con la clara intención de fortalecer el tejido social que prevenga la salida de más niños y niñas a las calles, a la vez que dé a quienes han decidido hacerlo las herramientas necesarias para sobrevivir con dignidad en las calles.

El marco jurídico y normativo que afecta a la infancia y juventud callejera tiene que ser perfeccionados desde un enfoque de derechos y con perspectiva de género. Por lo que es necesario enmendar las leyes, para asegurar que la niñez y la juventud sean escuchadas en las actuaciones judiciales y administrativas que les afecten.

Incorporar las recomendaciones realizadas por el Comité de los Derechos del Niño (CRC), en las cuales se hace mención particular de las poblaciones callejeras, entre las que destacan: redoblar esfuerzos para proporcionar servicios de atención de la salud mental; programas para la reconciliación con las familias; capacitación profesional y preparación para la vida. Se debe dar atención de salud sexual y reproductiva, así como prevención de la violencia y proporcionar medidas para denunciar la violencia por parte de las autoridades. Es necesario establecer normas especiales de tratamiento e inclusión socio-laboral para la población callejera, poniendo especial énfasis al uso problemático de sustancias.

Garantizar que se cuente con un presupuesto claramente diferenciado y procedimientos explícitos para su aplicación en los programas destinados a niños y niñas callejeros. Evitando mezclarlos con otras poblaciones vulneradas como: infancia trabajadora, en riesgo social o explotada sexualmente. Un recurso claramente diferenciado, también permitirá una evaluación transparente de sus acciones e impactos positivos.

Ante la dificultad para ofrecer seguimiento a las violaciones de derechos humanos de estas poblaciones, sería pertinente buscar otras estrategias de defensoría social (informes especiales, video-documentales, etc.) ya que la vigilancia y defensoría de los derechos de las poblaciones callejeras es una responsabilidad ética.

Capítulo 18

La Visión de los Niños y Jóvenes en conflicto con la Ley

Bruno Van der Maat

El tratamiento de los jóvenes en conflicto con la ley no ha dependido tanto de la instancia tutelar que implementaba el tratamiento, ni en realidad tampoco tanto de la ley. Las instancias han cambiado, la ley se modificó, pero las mentalidades parecen quedar con un tratamiento basado en una visión del joven en conflicto con la ley como peligroso. En este artículo verificaré si esta visión es la adecuada.

1.- La visión subyacente en la experiencia peruana y latinoamericana

En el siglo XIX, antes de que existiera la Escuela Correccional de Surco en Lima, la mentalidad jurídica confundía al «menor» con el adulto. Se le reservaba el mismo «tratamiento», las mismas penas. A esta época se puede entonces aplicar la misma sentencia a los jóvenes que al sistema penal de adultos, a saber que el sistema carcelario era un sistema que disciplinaba a los grupos o clases que difícilmente encontraban su espacio propio en la sociedad que creaba un proletariado masivo. La indiferenciación de los jóvenes frente a los adultos los hacía merecedores de las mismas penas, del mismo tratamiento. Cualquiera que delinquía era considerado responsable de su acto y tenía que purgar pena para su propio bien y por el bien y la tranquilidad de la sociedad. Si había un diferenciación con el adulto, podía ser en el nivel de responsabilidad, reflejada en la discusión hasta qué punto el «menor» podía «discernir» entre el bien y el mal.

El transgredir la ley no se limitaba a realizar acciones penalizadas (robo, hurto, lesiones, etc), sino que podía corresponder también a una mera actitud en la sociedad (la vagancia para adultos, el hecho de quedar sin protector adulto para los niños). No se podía permitir que alguien estuviera sin control: control paterno o materno, control conyugal, control educativo, laboral; estamos en plena higiene social. Había que domar las tendencias viciosas prácticamente innatas del ser humano. Le correspondía en primera instancia a la familia realizar este trabajo de disciplina (Le Play 1867: 403-411). Pero cuando la familia no era considerada capaz (o digna) de educar, le tocaba al Estado relevar a la familia de su responsabilidad y tenía que intervenir por el bien de todos.

Sin embargo, a fines del siglo XIX se empieza a ver a los niños como incapaces de tomar decisiones, como necesitados de protección estatal (Cunningham 1994:170). El Estado debía suplir esta incapacidad y esta dependencia. La instauración de instancias jurisdiccionales apropiadas debía paliar esa carencia. De esa forma ya no podían estar junto con los adultos, por lo cual se empezó a crear instancias «correccionales» adecuadas y separadas. La idea era prevenir que el niño o joven cayera en el sistema demasiado duro reservado a los adultos. Por ello surgió la Escuela Correccional de Surco, para sustraer a los «menores» de la dureza del sistema penal adulto. Junto con este «descubrimiento del menor» surgía la idea de que no podía ser tenido responsable de sus actos, como lo era antes. Más bien había que reconocer que le faltaba conciencia y por lo tanto responsabilidad. El niño se volvía inimputable, con lo cual ya no se le podía someter a las penas retributivas y crueles que se aplicaban a los adultos, sino que había que re-educarlo, corregirlo.

El «menor» se vuelve entonces un ser que es peligroso. Pero tal vez más por ignorancia que por naturaleza; con una buena educación se puede reorientar al «descarriado».

La visión sobre el niño y el joven en conflicto con la ley cambio entonces, como se refleja en el Código de 1924. Se diferencia varios grupos etarios, se crean instancias especializadas de acogida y de educación (por lo menos en el papel) para poder acoger a estos «menores» que tienen problemas de conducta[1]; *cada débil mental es un delincuente en potencia,* así lo indica González (1921:91). La conducta anti-social que muestran expresa su posición irregular en la sociedad. Pero no sólo se trata de re-educar a los que se desviaron del camino recto, también hay que prevenir que algunos

1 Cabe recordar que se sigue confundiendo a todos los «menores» problemáticos en un solo grupo. No se diferencia entre joven abandonado, lisiado, minusválido, en conflicto con la ley.

que están en condiciones desfavorables (abandono o peligro material o moral) caigan en el error para el cual están predestinados. A ellos también hay que encerrarlos para evitar que pudieran caer en malos hábitos.

El Código especializado de 1962 en realidad sigue en la misma línea: el Estado debe intervenir para cambiar las conductas de los que se encuentran en una situación irregular que les hace daño tanto a ellos como a la sociedad. En este sentido el Código de 1962 no aporta una visión muy distinta del niño y del joven.

Hasta el Código de 1992 se ve al joven en conflicto con la ley como un «menor de edad» que se encuentra desadaptado a la sociedad por la situación «irregular» en la que se encuentra y que demuestra por su conducta asocial. No es responsable de esa conducta, por lo que no se le puede imputar delito alguno, pero sí es peligroso para la sociedad (y tal vez para sí mismo). La razón de su actuar desadaptado se encuentra probablemente en un problema de educación o de falta de educación[2]. Es por ello que el Estado asume la responsabilidad de re-educar a ese joven desadaptado para adaptarlo (recién o denuevo) a la sociedad con sus reglas que tiene que respetar[3].

El joven padece de una enfermedad moral[4], de desadaptación (Abastos 1922:39) de la cual el Estado le debe curar, ya que sus padres han sido incapaces de hacerlo. Para ello cuenta con un triunvirato poderoso: el juez, el maestro y el director del reformatorio[5].

---

2 En la época de inicios del S. XX hasta los años 1930 por lo menos, prevalece la idea de que la causa es externa. Como buenos higienistas, los responsables denuncian el entorno pernicioso en el que los niños y jóvenes crecen: taras hereditarias, la deficiente alimentación, el cine, el divorcio, el abandono, la falta de autoridad, la falta de educación religiosa, la vagancia, hasta la nevada arequipeña¡. Cornejo (1938:80). Para Paz Soldán, las mujeres están bajo peligro grave. A «las tres etapas de la mujer: hija, madre y abuela en la vida, en el arte y en la medicina social» corresponden los «tres consejeros más temibles de la mujer, que son: el jazz, el cine y el automóvil»; Paz Soldán (1944:370-390).

3 Cabe recordar que para Castillo Ríos (1969:2-5) algunas décadas más tarde, el peligro vendrá de la pobreza: «hay infancia abandonada porque hay subdesarrollo, hay infancia en peligro moral porque existen deficiencias sociales y económicas en un alto porcentaje de hogares, hay analfabetismo, desempleo, y crisis de vivienda, porque hay migración masiva del campesino hacia la ciudad; porque hay desaliento y crisis moral en algunos sectores de la población. Los menores no son autores de sus problemas sino su familia y la comunidad, son los adultos entonces los culpables directa o indirectamente, de la conducta infantil y juvenil».

4 El débil mental no es responsable de su debilidad, sino que la adquirió de sus antecedentes familiares, lo que lo convierte en un parásito social. De igual forma el niño que fuga se vuelve vagabundo, se convierte en pordiosero y termina siendo ladrón. González (1921:92-93).

5 «El buen Juez de Tribunales para Niños es la segunda persona de la trinidad protectora de la infancia (sic). Nos las representamos en este orden: el Buen Maestro de primera enseñanza, el Buen Juez de Tribunales para Niños, el Buen Director de un Reformatorio o Patronato» en Quintiliano Saldaña (1921:72).

Esta visión del niño y del joven como inimputable pero en situación irregular nunca se pregunta lo que desea el joven. No es capaz de tener pensamiento propio ni voz propia. Sigue siendo objeto de atenciones y de protección, no sujeto de castigos o de penas. El joven demuestra un problema de conducta y en ese aspecto tendrá que ser corregido.

Esta definición (que sigue correspondiendo a la de la situación irregular) se mantiene bien entrada la década del sesenta, después de la promulgación del Código de menores de 1962[6]. Esta visión rechaza el Derecho Penal Juvenil como aberrante y obsoleto (op.cit. pág.39) y lo quiere reemplazar por un Derecho Tutelar que debe proteger, cautelar la vida de los menores, adecuándose a la situación de cada menor con una justicia individualizada. Las medidas ya no son penas, como en el derecho penal, sino medidas socio-educativas, o de apoyo. Este cambio de categoría impide cualquier garantía procesal, ya que no hay proceso en el sentido exacto de la palabra[7]. *«En realidad los Tribunales para Niños no pertenecen al dominio jurídico, el de la legalidad estricta, sino más bien al de la mística humana (…) el juez no es magistrado, sino pater puerorum»*[8]. A propósito he mezclado citas de los años 1920, porque en ese lapso de tiempo la idea fundamental no ha variado: el niño es incapaz y tiene que ser protegido.

Algunas críticas tienen que formularse ante esta posición no carente de incoherencias.

1.- En primer lugar existe un sesgo socio-cultural inherente a esta aproximación de la situación irregular. Siempre son los mismos que se encuentran «desadaptados». En este sentido Foucault tiene toda la razón al plantear que el sistema penal es un sistema de disciplina que afecta a los indisciplinados potencialmente peligrosos para el sistema productivo. En el sistema penal juvenil o tutelar juvenil, sucede el mismo fenómeno[9].

6 «Los menores (se encuentran) en situación irregular por estar en estado de abandono, en peligro moral, con trastorno de conducta», Castillo Ríos (1968:31).

7 No puede haber *habeas corpus*. «No procede porque la permanencia de un menor en un Centro de Observación y Diagnóstico no significa privación de la libertad, si no ayuda y apoyo». Ibid pág 99. Aunque el mismo autor reconoce que «las instituciones (…) por el hecho de sostener internados para 50, 100 ó 500 niños no constituyen un sistema digno de tomarse en cuenta», ya que hacen daño. Ibid. Pp124

8 Quintiliano Saldaña (1921:72 y ss) quien también escribe: «la justicia para niños es, pues, una verdadera antinomia de la Justicia Pública penal, tradicionalmente vindicativa y esencialmente defensista, porque el niño es un serio caso de defensa social (…) un niño todavía no es ciudadano por su suerte» (sic).

9 «Los excluidos se transformarán en menores y para ellos será necesario la construcción de una instancia específica de control y socialización: los Tribunales de Menores, que funcionan en base a los principios de la doctrina de la situación irregular» García Méndez y Carranza (1992:12)

Una acción de un joven no es calificado tanto por el tipo de acción sino por el tipo de actor. Así, si un joven canillita vende pornografía, esta en peligro moral porque la leerá. Pero cuando un joven de clase acomodada lee la misma, o lee cuantos de detectives editados en libros, sabrá protegerse de su mala influencia por la educación que ha recibido[10]. No es de asombrar que Cornejo 1938:380 *«el mayor porcentaje en la delincuencia de menores corresponde al factor aborigen»*.

Es evidente que cuando una sociedad va a criminalizar ciertas conductas, lo hará con mayor énfasis en las clases que considera peligrosas. Las clases acomodadas no se auto-incluyen tan fácilmente en las caracterizaciones criminales. Salazar Bondy (1967:16-17) recordó que la reacción de la juventud afecta a todas las clases. Así describe a «los que en carro de papá cruzaban a alta velocidad la Avenida Arequipa[11] (el paso de la muerte), que son los niños cuyo papá arreglaba todo», o «los rockanroleros, las pandillas de Miraflores[12]». Pero no encontramos a las demás clases sociales en los expedientes judiciales, donde hemos verificado esta tendencia a criminalizar a ciertos grupos. Por ejemplo la mayor parte de robos denunciados era cometida por jóvenes empleados domésticos, pero cuando resultaba que su patrones no les habían pagado durante largos períodos, este hecho nunca fue objeto de investigación y menos de sentencia.

El ILANUD[13] realizó un estudio comparativo en 18 países de América Latina *«y confeccionó un perfil del adolescente infractor tipo que pasa por los tribunales de menores, determinando que en el 75% de los casos estos tribunales se ocupan de un joven de sexo masculino, con algo más de cuatro años de retraso escolar, residente primordialmente en zonas marginales u otras zonas de vivienda de clase baja; que trabaja en actividades que no requieren calificación laboral, o bien procura la obtención de dinero por medio de actividades ilícitas, y con el producto de su actividad contribuye al sostenimiento de su núcleo familiar o de su núcleo de pertenencia, cuyo padre trabaja en la categoría*

10 «(La mala influencia de) la pornografía leída por los canillas que la venden, la prensa, los cuentos folclóricos, por lo que concierne a la policía y detectivesca son leídos por niños de las clases superiores, los cuales por la educación que reciben en los colegios donde se instruyen y también sus padres y relacionados, ellos se hayan con demasiadas probabilidades al margen de su influencia)» Cornejo (1938:121).

11 Nota de los editores: gran avenida de la ciudad de Lima.

12 Nota de los editores: distrito limeño de clase media-alta.

13 Nota de los editores: Instituto Latinoamericano de las Naciones Unidas para la Prevención del Delito y el Tratamiento del Delincuentes, con sede en Costa Rica.

laboral de menor ingreso y se encuentra generalmente subempleado o desempleado; cuya madre es empleada doméstica o ejerce otro trabajo de baja calificación laboral tal como la venta al menudeo (a veces la prostitución), y al igual que el padre en la mayoría de los casos está subempleada o, con menor frecuencia, desempleada; que vive con su familia, que es incompleta, o desintegrada, con ausencia del padre. El estudio asimismo determinó que, tomando una escala de estratificación socioeconómica de cinco categorías, el 89% de los casos sancionados por la justicia juvenil se distribuye entre las dos categorías de menor ingreso, perteneciendo muchos de ellos al 40-60% de la población regional que se encuentra en los niveles de pobreza extrema según la definición que de éstas da el PNUD». García Méndez y Carranza (1992:13)

Este estudio demuestra claramente el sesgo existente en los jóvenes en conflicto con la ley y ratifica lo encontrado en los expedientes judiciales estudiados. Existe un círculo vicioso, en el que el Estado no le brinda al joven lo que necesita y a lo que tiene derecho; y luego, cuando el joven reacciona por esa carencia, el mismo Estado le acusa de estar mal educado y lo transfiere al sistema penal juvenil, que se convierte entonces en el último eslabón de los fracasos de las políticas sociales.

2.- Existe una incoherencia en que el Estado que aparentemente ha fallado en su preparación del joven que termina en conflicto con la ley, ahora cambia de máscara y se convierte en padre protector. Ante el fracaso educativo del Estado se otorga el derecho de recriminar al joven que está mal formado y le abre un proceso con el fin de recuperarlo bajo su tutela para, por fin, ofrecerle todo a lo cual tenía derecho. Pero aún bajo esa protección, el Estado no logra cumplir con su meta, ya que no se proporciona a sí mismo los recursos necesarios. Estamos en la misma lógica que las políticas «re» del sistema penal de adultos: re-educación, re-socialización, re-inserción.

Con la respuesta del Estado se trata de resolver un problema que en gran parte el propio Estado ha creado. Uno se puede preguntar ¿con qué capacidad (ni siquiera queremos pensar en la pregunta ¿con qué derecho?) el Estado puede responder a la necesidad creada? En realidad el Estado se auto-nombra responsable (tutelar) de los jóvenes en conflicto con la ley, negando a los padres y a la comunidad el derecho de velar por ellos. El argumento es que no han sido capaces de «educar» a esos jóvenes. Sin embargo, el propio Estado tampoco se otorga los medios suficientes para poder remediar a esa situación. En las primeras décadas del siglo XX, los niños y jóvenes incluso tenían

que reembolsar de alguna forma el gasto que el Estado había hecho porque sus padres no podían mantenerlos[14].

3.- El tipo de respuesta que da el Estado es bastante sesgado, en el sentido que al final quiere que el joven aprenda un oficio para ser útil a la sociedad. «*Hay que pensar que el menor egresado debe ganarse la vida y no, simplemente, complementar la tarea hogareña*», Achard (1964:298), por lo menos es la exigencia a los jóvenes que terminan en los centros juveniles. Las muchachas tienen que aprender a trabajar en el hogar y los jóvenes tienen que aprender un oficio para trabajar fuera. Esta visión confirma el sesgo mencionado anteriormente, porque no todos los jóvenes están sometidos a esta perspectiva educativa. Es prácticamente el reconocimiento del fracaso del sistema educativo «regular» por lo cual el Estado ahora decide que estos jóvenes, como no han sido capaces de seguir la formación «normal», tienen que ser orientados a una educación laboral.

4.- La ideología de la «situación irregular» nunca se hace la pregunta del significado de la irregularidad. Es una situación en la que se coloca a los jóvenes como «desadaptados» por el tipo de conducta que muestran, conducta considerada como anti-social, como a-normal. Sin embargo, en muchos de los casos estudiados es legítimo preguntarse: ¿Quién es el desadaptado? Si el joven defiende su derecho a condiciones dignas de trabajo, a un reconocimiento, al pago de un salario convenido (por más que no corresponda siquiera a lo que debería ganar por ley), y para ello ejerce una presión mediante actos que formalmente son calificados de robo o hurto, uno no puede justificar éticamente el acto en sí, pero sí debe de reconocer que la

14 «Los pupilos de los Reformatorios que por su buena conducta pueden volver a la vida social o menores desadaptados dentro de algunas de esas familias irregulares o faltos de parientes y expuestos a caer en la delincuencia… son colocados por el Patronato en familias seleccionadas en cuya casa desempeñan sencillos trabajos domésticos adaptados a su edad, en cambio de manutención y vestido, asistiendo también a la escuela durante parte del día o recibiendo instrucción primaria de sus propias patronas (sic) el sistema, a pesar de su empirismo e imperfecciones, ha dado muy buenos resultados, pues aspira a readaptar al niño mediante un ambiente de trabajo y trato familiar y un estudio cuidadoso de su personalidad… nuestra obra es empírica en la forma, y algunos espíritus seudo-científicos la han criticado duramente y tildado de 'mera agencia de domésticos'. Pero los consejos y aprobación de una autoridad en la materia de la talla del Dr. Honorio Delgado, y la atención personal que se da a cada menor, tal como lo preconiza la psicología moderna, son garantía del carácter verdaderamente científico, en el fondo que tiene nuestro trabajo y suponiendo que no fuera científico en su esencia, es al menos útil y cristiano» (sic). Gallagher (1939:99-100)

15 Un estudio ya mencionado anteriormente describe que en 1933 del total de 191 domésticos «inscritos» como domésticos fugados registrados en las Comisarías de Arequipa (Perú), 163 (es decir 85%) «prestan servicio sin remuneración económica». Cornejo y Mazeira (1939:66).

responsabilidad por lo menos es compartida[15]. El acto de hurto o de robo, si bien es considerado una infracción a la ley, también es un llamado que hay que saber escuchar[16].

5.- En todos los períodos se nota una falta de tratamiento de los jóvenes «bajo protección». Parece suponerse que el mero internamiento garantiza la re-educación que implica la medida socio-educativa dictada. Recién cuando el Poder Judicial asume la dirección de los Centros Juveniles, se elabora un proyecto de tratamiento, del cual sólo se logra implementar una parte. El enfoque, sin embargo, sigue centrado más en lo familiar (evaluando sobre todo la estabilidad o capacidad económica) y educativo (capacitación técnica). El joven es considerado incapaz de cometer delito pero parece que por ello no hay preocupación por ayudarle a centrarse psicológicamente y evitar otros deslices. La sola familia y capacitación técnico-profesional deberían ser suficientes para garantizar este resultado.

6.- De igual forma la supuesta «excepcionalidad» de la medida socio-educativa de internamiento no se respeta. Con el pretexto de la protección decidida por el juez que actúa como padre, el internamiento se decide con demasiada facilidad. Incluso después de la promulgación de la Convención, la situación no cambia en la práctica. Parece que la mera modificación del Código no es garantía si no se logra cambiar la mentalidad de los Magistrados y de los responsables de la elaboración e implementación de las políticas frente a los jóvenes en conflicto con la ley. Con las pocas iniciativas de capacitación específica para magistrados por parte de la Academia de la Magistratura se entiende que la situación no va a cambiar pronto por la sola modificación del Código correspondiente.

2.- La evolución del derecho penal juvenil

Ya se han mencionado, aunque fuera superficialmente, las grandes etapas de la evolución del derecho penal juvenil. Las retomaré brevemente aquí para esbozar la tendencia.

16 Esta crítica se basa en parte en la Escuela Anti-psiquiátrica de la década del 70 del siglo pasado, donde autores como Cooper o Laing cuestionaron fuertemente la manera de diagnosticar las enfermedades mentales. Para ellos las reacciones «patológicas» de muchas pacientes en realidad eran muestras de que tenían una vida mental crítica muy activa que se rebelaba contra un ambiente tan opresor que no reaccionara ante el mismo sería justamente un signo de enfermedad mental (Cooper:1976). En una dirección similar se dirige el psiquiatra Christian Brulé cuando plantea las diferencias de culturas y la dificultad de expresión verbal como barreras de no entendimiento que aíslan a los jóvenes de los demás miembros de la sociedad que no saben interpretar correctamente el lenguaje de los jóvenes y se limitan a condenar su expresión. Brule (1999:42 y ss).

En el siglo XIX se mezclan jóvenes y adultos bajo la misma legislación y, por lo tanto, ante los mismos tribunales y en las mismas cárceles. Desde mediados del siglo XIX surgen propuestas para sacar a los jóvenes de la dureza del sistema penal de adultos, tratando incluso de separarlos en los establecimientos penales. El razonamiento era que el niño o joven en realidad no era consciente de lo que hacía. Por ello todas las discusiones sobre el «discernimiento del menor». A fines del siglo XIX se implementa el Primer Juzgado especializado para los niños y jóvenes en Chicago[17], ejemplo seguido por muchos países y acompañado de la implementación de instituciones especiales para niños y jóvenes, y luego legislaciones (códigos) especializados en la misma materia. La idea inherente a este cambio es que el niño/joven no puede ser tenido responsable por sus eventuales transgresiones de la ley, ya que –por ser menor de edad- debe ser considerado inimputable de sus acciones. Esta opción se explica por las razones de índole biológico y sociológico que «inducían al menor» a cometer algún acto reñido con la ley[18]. Una vez planteado el origen biológico-social del comportamiento «infractor», era fácil demostrar que todos los acusados padecían de esas «malas influencias»[19].

17 Se trata de la ley de tratamiento y control de niños olvidados y delincuentes. «An Act to regulate the treatment and control of dependent neglected and deliquent children», citado en Castillo (1968:82)

18 Cornejo y Mazeira (1939) «Valoración de los factores biológicos y sociológicos en las reacciones antisociales de los menores», en Loudet (1939:61-67). Estos autores distinguen las razones biológicas y sociológicas para blancos y mestizos por un lado y para indígenas por otro, con el característico sesgo que menosprecia a los indígenas: «Todos los factores apuntados anteriormente, se tornan más agudos por lo que respecta con el indígena o aborigen. Siendo lugar común en sociología americana el estado inferior social, cultural y económico en el que este se desenvuelve y vive, no a menester estudiarlos detalladamente (…) Que se cree un patronato y tribunales tutelares de menores indígenas, comprendiéndose de manera especial a los domésticos. (…) que se recomiende, igualmente, una mejor reglamentación de todas las labores a que se dedica el menor (expendio ambulante de bebidas alcohólicas y de otros productos, venta de diarios y número de lotería). Nota propia: no se menciona el trabajo doméstico considerado como no peligroso para el niño. (…) Que se acuerde en los países americanos en los que tengan población aborigen o indígena, se formule una legislación tutelar adecuada a su fisionomía especial y que se fomente la creación de escuelas rurales como medio de desanalfabetización (sic) y educación». (ibid. pp64-65). Ver asimismo Piscullich (1946:14-75) donde reconoce factores de carácter geográfico, racial, social, económico y educativo. En consonancia con el estudio efectuado de todos estos factores, pueden agruparse los menores delincuentes en dos órdenes antropológicos: menores mestizos y menores aborígenes. Cornejo y Mazeyra (1938:384).

19 Una ponencia en el mismo Congreso: «En las observaciones personales realizadas en la Prisión Nacional y en la Alcaidía de Menores, más de 3.000, he hallado también crecido número de menores anormales psíquicos, desde los deficientes ligeros hasta los más avanzados, un cierto número de epilépticos, o ictero-epilépticos, inestables, hiperemotivos y perversos instintos; hallé así alcoholistas, pervertidos sexuales y crecid número de aparentemente normales que procedían de padres y familias con cargada herencia neuropática». Es decir, si el niño no está mal, siempre se encuentra algún familiar que demuestra que el niño «debe» de estar mal. Arenaza (1939:77). En el mismo Congreso la ya mencionada Gallagher presenta el 40% de los niños que se fugan del Patronato como «los más porque son cimarrones, por carácter y costumbre y algunos porque, tímidos y asustadizos, creen que se les va a tratar mal en aquella casa desconocida, o son presa de la nostalgia característica del indio peruano» (…) Es un rasgo psico-patológico interesante y estrechamente vinculado con la tendencia de la delincuencia». Gallagher (1939:98-99).

Luego las causas serán más sociales, pero en el fondo dentro de la misma idea de la situación irregular, en relación con una defectuosa situación familiar (que vuelve al niño/joven justamente en situación irregular[20]) o por motivos sociales[21]. Ello influye en la conducta de los jóvenes que muestran trastornos de conducta[22]. El Código del Menor no cambia mucho esta percepción. Los «menores» son menores de edad, no son plenamente conscientes de sus acciones, y, por lo tanto, no pueden ser tenidos responsables de sus actos. Por ello no compete a la justicia penal acusarles. Más bien, hay que reconocer que son inimputables y que necesitan una educación adecuada para poder volver a un camino que les permita ser útiles a la sociedad. Por ello todo el sistema de «protección», el sistema tutelar, donde el Estado asume la responsabilidad a través de los jueces de menores.

Con la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1989), la mentalidad cambia un poco, se empieza a defender la responsabilidad de los jóvenes y surgen voces que solicitan un derecho penal juvenil; los motivos son varios. Uno es sin duda el auge de la «delincuencia» juvenil, sobre todo en las grandes urbes, delincuencia que es cometida por «menores de edad», que no son sometidos a juicio penal y a quienes la «re-educación» no parece hacer efecto. En muchos países sube el tono de la opinión pública (hábilmente recogido por ciertos políticos) que exigen se rebaje la edad mínima de responsabilidad penal. Otro elemento derivado de la filosofía de la Convención es que si el joven es considerado sujeto de derechos, también es preciso reconocer que es sujeto de deberes y consecuentemente debe ser tenido responsable (por lo menos en cierta medida) de sus actos. Un tercer motivo entra al debate desde el lado de los juristas. Cada sujeto de derecho tiene derecho a una protección legal. Sin embargo, al sustraer a los niños y jóvenes de la dureza de la ley penal de los adultos, se les quitó también todas las garantías procesales a la que tienen (formalmente) derecho el adulto. Al depender de los juzgados de menores, los niños y jóvenes se vieron recortados en sus derechos más mínimos de defensa. Pasan a depender de ahora para delante de la buena voluntad y del criterio de conciencia de los jueces, sin ninguna

20 Algunos reconocen que el niño en conflicto con la ley en realidad es igual a cualquier otro. «El niño agresor de antes era más que un delincuente infantil. El de ahora es, sustancialmente un niño, es decir, un ser en formación». Reinoso (1967:2).

21 «Hay un peligro moral porque existen deficiencias sociales y económicas en un alto porcentaje de hogares, porque hay analfabetismo, desempleo, y crisis de vivienda, porque hay migración masiva del campesinado hacia la ciudad, porque hay desaliento y crisis moral en algunos sectores de la población». Castillo (1969:2).

23 Castillo (1968:28). Pedir castigos contra esos jóvenes «sería como exigir castigo para el niño tuberculoso o para el joven con acné»

posibilidad de amparo. Al condenar, además, a un joven, no sólo por el acto cometido, sino al internarlo preventivamente, se le estaba aplicando un derecho de autor y no del hecho. El supuesto modelo protector ya no es sostenible en este contexto[23].

Por esas razones, después de la Convención se inician discusiones sobre la (re)instauración de un derecho penal juvenil[24]. Este cambio implica que otra vez pasaríamos de un derecho penal de autor a un derecho penal de hecho[25]. Sin embargo, esta nueva perspectiva esta lejos de ser adquirida, ya que la ideología de la «Situación Irregular» se mantiene no sólo en muchos elementos legislativos sino sobre todo en la mentalidad de muchas instancias (entre otros de la propia Magistratura)[26].

Sin embargo, tampoco se trata de convertir otra vez el joven en adulto. Mary Beloff (2001:43, nota 27) recuerda: *«ni media persona, ni persona incompleta, ni incapaz, simplemente se trata de una persona que está creciendo. Las personas son personas completas en cada momento de su crecimiento».* Se trata de reconocerles las garantías procesales y sustantivas de las que goza un adulto ante la ley penal. No se trata de equiparar al joven a un adulto, y entregarle otra vez a la justicia penal de adultos. Se trata de reconocer su ser persona en crecimiento y hacerle asumir su responsabilidad penal, pero dentro del marco de una justicia juvenil, caracterizada, entre otras, por la ausencia de penas privativas de libertad, sino por medidas socio-educativas o por sanciones juveniles[27].

---

23 Tuvimos en el Perú la legislación excepcional sobre los delitos de terrorismo, y el inefable «pandillaje pernicioso». En Centroamérica rige un debate hasta la fecha inconcluso sobre el tratamiento a las «maras», para quienes en algunos países hasta se solicitó la pena de muerte pese a ser menores de edad

24 «Los adolescentes dejan de ser responsables penalmente por lo que son … para comenzar a serlo únicamente por lo que hacen y sólo cuando este hacer implica una infracción a normas penales» en García Méndez (2001:12).

25 La distinción que hace Cillero (2001:76) entre «derecho penal juvenil» (en el sentido continental europeo de un derecho de autor que es de tendencia «educativa» buscando el control social), frente a un «derecho penal de adolescentes», más propio de la tradición latinoamericana, basado en el reconocimiento del adolescente como sujeto distinto al adulto ante el derecho penal.

26 Amaral e Silva critica duramente las ambigüedades que se mantienen, citado en Amaral (2001). García Méndez (2001:15-16) habla de «esquizofrenia legal» al mantenerse un sistema legal con medidas inadecuadas. «Llama poderosamente la atención la fuerte resistencia (progresista o conservadora) a atribuir responsabilidad específica (léase penal) a los adolescentes. Ello, sobre todo porque dichas resistencias casi nunca se traducen en una negativa a infligir sufrimientos reales y en especial-con la excusa de la protección o la seguridad- a eliminar garantías procesales o de fondo en violación flagrante de derechos humanos nacional e internacionalmente reconocidos probablemente la negativa a atribuir responsabilidades a los adolescentes esté directamente vinculada con la necesidad de legitimar comportamientos discrecionales».

27 Para una descripción de la situación general en el Perú véase Defensoría (2000).

3.- Del derecho retributivo y rehabilitador a la justicia restaurativa

La breve descripción que antecede muestra una visión ya clásica de la evolución del derecho penal juvenil, que se encuentra en la mayor parte de libros dedicados al tema aquí en América Latina. Sin embargo, me parece que esta visión se queda corta en algunos aspectos. Si bien estoy de acuerdo en que hay que restablecer el reconocimiento del ser sujeto de derechos y deberes al joven, sin necesariamente equipararlo a un adulto en el proceso penal, si bien estoy de acuerdo en que hay que sacar al joven del limbo del juicio sin garantías de debido proceso, también creo que es necesario ir más allá, trascendiendo los límites clásicos del debate legal. A la larga, podría plantear que será necesario abolir el sistema penal juvenil para reemplazarlo no por otro sistema legal sino por otra forma de hacer justicia.

Para demostrar mi punto de vista, describiré brevemente los distintos enfoques de justicia penal tal como se vienen discutiendo hoy en día[28].

El sistema de la justicia penal se centra sobre todo en el delito entendido como transgresión de la ley. Lo que interesa saber es ¿qué delito se ha cometido (con su definición más clara posible según el Código Penal), quién lo cometió, cuándo, dónde y en qué circunstancias? Según los datos que arroja la investigación se buscará al culpable y se le condenará en un proceso penal según la pena prevista en el Código penal. Las figuras más importantes en esta situación son los magistrados (juez y fiscal) quienes al final deciden en gran parte el resultado del proceso, y los abogados. En el proceso mismo la(s) víctima(s) y el/los victimario(s) no resultan tan importantes. Son elementos que se podrían considerar como objetos en el proceso, pero prácticamente no tienen voz ni voto, sólo pueden responder a las preguntas que se les hace. Lo que sienten, lo

28 Debo reconocer que hace diez años no había escuchado hablar de la justicia restaurativa. La primera persona que me introdujo al tema fue la excepcional Dame Ruth Morris, una luchadora social y abolicionista penal canadiense, lamentablemente ya desaparecida, quien, desde su convicción religiosa (como quakera) expuso el tema en el X Congreso Mundial de la International Comisión of Catholic Prison Pastoral Care en México (1999). También estuvo allí el P. Jim Consedine, pionero de la justicia restaurativa juvenil en Nueva Zelanda. Luego la lectura y los diálogos con Dan Van Ness (de Prison Fellowship Internacional) en Washington DC y con el Dr. Ludo Walgrave en la Universidad Católica de Lovaina (Leuven), me ayudaron mucho en fundamentar teóricamente los planteamientos de la justicia restaurativa. También influyó en mi convicción de la aplicabilidad de este tipo de alternativas la organización de la cárcel de adultos que inició Mario Ottoboni en Sao José dos Campos en Brasil (véase Ottoboni 1997). Para algunos planteamientos introductorias véase Van der Maat (2000; 2001). Asimismo la ONG Terre des Hommes viene implementando algunas experiencias piloto basadas en los principios de la justicia restaurativa en Lima y Chiclayo.

que piensen, lo que han vivido no importa en el proceso. El resultado del proceso (en caso de que se encuentre alguna responsabilidad penal) probablemente resulte en una condena a la pena privativa de la libertad. Todos saben que esa pena es bastante punitiva, es decir que hace sufrir al penado mucho más que la mera privación de la libertad. En nuestro sistema carcelario actual la pena privativa de libertad resulta siendo una pena denigrante, costosa e ineficaz (los resultados de éxito en la re-educación o re-integración son muy bajos y si por casualidad existen, mayormente no son inducidos por el sistema de privación de libertad). Con la pena pronunciada, la(s) víctima(s) tampoco se siente(n) mucho mejor porque al final no les cambia mucho la vida. La sociedad al final tampoco resulta muy favorecida, ya que financia el sistema ineficaz pero en realidad sólo obtiene que una persona desaparezca del escenario público durante un corto tiempo, para luego reaparecer, mayormente en peores condiciones de peligrosidad y con menos capacidad de reintegración.

Para los casos que incluyen a jóvenes en conflicto con la ley, hemos visto que durante el siglo pasado, el tratamiento prácticamente no ha existido. Esta circunstancia convirtió la llamada «medida socio-educativa de internamiento» en un tiempo de privación de libertad, sin que el joven haya recibido tratamiento. Por lo tanto, se puede suponer que la medida no haya tenido un impacto positivo en cuanto a lo socio-educativo. En cuanto se han empezado a dictar medidas alternativas (prestación de servicio a la comunidad) se ha visto que las sentencias mayormente no decían dónde o con quién tenía que realizarse este servicio. Ahora bien, esto implica que la medida impuesta se convierte en una pena, desligada de la infracción cometida[29]. En el mejor de los casos se puede esperar que la medida haya tenido un impacto rehabilitador para el joven. Pero en ningunode los casos las medidas (que sea de prestación de servicio o que sea la medida socio-educativa de internamiento) han tenido impacto alguno sobre la(s) víctima(s).

En resumen, este sistema de hacker justicia es netamente retributivo. De lo que se trata es de hacer penar al condenado, esperando que luego de haber cumplido la pena no vuelva a cometer un delito o una infracción, por miedo a volver a recibir una pena. No interesa lo que siente cada uno, lo que interesa es reestablecer un orden en la sociedad que ha sufrido por la transgresión de una regla. Lo que interesa es disuadir a que se

29 Existen todavía jueces que defienden incluso esa óptica. Con asombro leí, en una revista de clara tendencia progresista en materia legal en Estados Unidos, el discurso de un juez de menores que declara todavía entre otros «we want a system of punishment that educates, as well as rehabilitates».

vuelvan a cometer transgresiones a la ley. El tipo y la duración de la pena (según lo que estipula la ley) dependerán del tipo de delito.

Este sistema de justicia se vuelve rehabilitador cuando el objetivo es que el victimario se transforme por medio de la pena impuesta con fines de tratamiento. Es en general lo que se busca en la justicia juvenil: mediante una medida socio-educativa se quiere que el joven modifique su conducta y no vuelva a cometer una transgresión a la ley. La duración de la medida dependerá justamente de la evaluación del efecto del tratamiento, por lo que en el sistema juvenil se deja una gran libertad discrecional al juez para que pudiera ampliar o revisar las condiciones de la medida impuesta según su propio parecer, es decir, según su análisis del comportamiento del joven. Que el joven haya sido juzgado con las garantías de un debido proceso o no, en el fondo no cambia mucho a la situación. Se le impone una medida con la esperanza de que cambie.

Imaginémonos ahora otra manera de pensar la justicia. Partamos de un objetivo distinto. Ya no se quiere penar al transgresor en primera instancia, o corregirlo. Primero se quiere partir del hecho del delito. El delito cometido implica la ruptura de una relación, entre víctima y victimario, y entre cada uno de los dos con la comunidad. El victimario ha cometido un acto que desordena la comunidad y por supuesto también su relación con la víctima. La víctima también vio deteriorarse su relación con la comunidad (que no ha sabido protegerla, adecuadamente). El delito entonces, es visto en este caso, no en primer lugar como una transgresión de la ley, sino como un acto que afecta tres vínculos relacionales.

Lo que va a buscar la justicia restaurativa es restaurar estas relaciones dañadas. Para ello tratará de juntar a las tres partes y de escucharlas para saber ¿qué piensan, qué sienten, qué quieren? A la víctima tal vez no le interesa tanto que el victimario pase un tiempo en la cárcel. Primero querrá entender por qué el victimario la escogió a ella? Luego, por qué le hizo daño? También querrá que se sepa lo que ha sentido, lo que significa el acto cometido contra ella[30]. No será lo mismo que un joven le robe un par de zapatillas a una persona que las usa sólo muy ocasionalmente y que tiene ingresos suficientes para sobrepasar ese robo, o el robo de un par de zapatillas a otro joven que sólo tiene un par y que justo iba a correr la carrera que iba a definir su vida en el deporte. Por otro lado será importante escuchar al victimario. ¿Por qué razones ha cometido este

30 En esta perspectiva es evidente que la división etaria (menor/mayor de edad) resulta irrelevante para la víctima, para quien importa el daño sufrido, independientemente de quién sea el victimario, ver más detalles en Walgrave (2002b:111).

acto: por juego, por ignorancia, por venganza, por necesidad? Luego de haberse escuchado mutuamente y de haber tratado de entender mejor lo que pasó, se podrá tratar de llegar a un acuerdo entre ambas partes. ¿Qué es lo que quisiera la víctima? ¿Qué está dispuesto a hacer el victimario? Y ¿qué papel va a jugar la comunidad en el cumplimiento del acuerdo? Mediante la ejecución del acuerdo se tratará de reparar simbólicamente el daño hecho a las relaciones. Puede tratarse de ofrecer excusas, de reparar el daño hecho, de compensar a la víctima, de servir a la comunidad… El acto de restauración incluso puede ser dirigido a otra persona que a la víctima. Al final dependerá de la gravedad de los hechos y de la necesidad de la comunidad y de la víctima para volver a una relación de paz.

Este sistema no pone en primer lugar a los magistrados, sino a los tres actores protagónicos del hecho delictivo: víctima, victimario y comunidad. Los magistrados podrán ayudar, pero no podrán sustituirse al trío mencionado. El Estado (mediante el Poder Judicial) no puede y no debe sustituir a los actores; el sistema judicial debe aceptar un rol subsidiario Walgrave (1999:17). Incluso, su forma de actuar desde el anonimato no permite una verdadera toma de responsabilidad Walgrave (2002b:93-94).

La primera ventaja de este sistema restaurativo de justicia es que reconoce a los actores protagonistas como verdaderas personas. Paul Ricoeur escribe con toda razón que la pregunta ¿quién es el sujeto de derecho? No se distingue, en última instancia de la pregunta ¿quién es el sujeto digno de estima y de respeto? Ricoeur (1995:29). Por ello, el dar la palabra a la víctima y al victimario, es condición primera para que sean reconocidos como personas y para que puedan reconocerse en la dignidad de la persona. El sistema de justicia retributivo, que pone central a los magistrados, no logra explicitar la dignidad de víctima y victimario, que son reducidos a ser meros objetos en el juicio, contraviniendo en ese sentido al imperativo categórico kantiano.

En segundo lugar, el sistema restaurativo crea condiciones para que pueda haber una exteriorización del daño tal como es percibido por parte de la víctima y una interiorización del daño realizado por el acto cometido por parte del victimario. El hecho de escuchar el impacto del acto delictivo en la víctima es tal vez la única manera cómo el victimario se pueda enterar de las consecuencias de su acto. Si no se logra este faz a faz, el victimario nunca va a dar un rostro a la víctima. Al quedarse en el anonimato la víctima, el victimario nunca se podrá realizar el daño hecho ni tomar en serio la necesidad de reparar el daño y de cambiar de actitud. Esta toma de conciencia es condición para que el acto restaurador pueda ser asumido

conscientemente y así cobrar sentido, más allá de ser una pena. Para Ricoeur (op.cit. 200-201) es también la forma de reconocer la dignidad del victimario, al reconocerlo como «*ser razonable, responsable, es decir autor de sus actos*».

En tercer lugar hemos visto que en el sistema de la justicia retributiva muchas veces la sanción no es entendida por el joven, ni mucho menos aceptada. En esa medida expresada mediante una sentencia, no se está reconociendo al joven como sujeto, sino sólo como objeto de sanción. Hemos visto que las medidas socio-educativas de prestación de servicio a la comunidad mayormente son utilizadas como penas, como castigos, ya que no guardan relación ni con el daño hecho, ni con la víctima[31]. Sin embargo, si la medida se decide en diálogo entre víctima y victimario, con la supervisión y colaboración de la comunidad, la medida sí cobra sentido. La víctima se sentirá escuchada[32], y el victimario tendrá la sensación de estar «pagando» de verdad la reparación. Así, para Ricoeur (1995:202) «la rehabilitación debe tender a restaurar la capacidad del condenado a volverse ciudadano al finalizar su pena». La restauración lleva a una mayor posibilidad de reintegración en la comunidad. La víctima poco a poco deja de ser considerada como «pobre víctima» y el victimario va recuperando un lugar respetable en la comunidad.

Una cuarta ventaja es sin lugar a dudas el hecho de que la aplicación de los principios de la justicia restaurativa no resultan tan dañinas como los de otros sistemas. El encierro, la privación de libertad, son dañinos en sí, por lo tanto cualquier medida alternativa será preferible. Las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas[33], las convenciones internacionales y la mayor parte de legislaciones nacionales recuerdan que la privación de libertad o el internamiento deben ser siempre recursos últimos. Sin embargo, la realidad demuestra que son utilizados con demasiada frecuencia; la justicia restaurativa permite buscar seriamente alternativas al encierro.

Al desplazar el eje de la transgresión a la relación, de la pena por infligir a la reparación por realizar, de los magistrados a los protagonistas, el sistema

---

31 «En ciertas prácticas, la prestación comunitaria es impuesta como una pena. El objetivo no es compensar los daños, sino de disuadir, infligiendo el mal, es decir una tarea desagradable e incluso humillante. En ese contexto no es una respuesta restaurativa, sino una clase de trabajos forzados de naturaleza primitiva» (Walgrave 1999:19)

32 Muchas veces no le importa mucho a la víctima que el victimario sea encerrado un tiempo en una cárcel; eso no le cambia de situación. Pero cuando la víctima ve que hay una disposición de reparación por parte del victimario, la percepción cambia radicalmente.

33 Reglas de Beijing, 17.1.c «Las restricciones a la libertad personal del menor se impondrán sólo tras cuidadoso estudio y se reducirán la mínimo posible».

de justicia restaurativa ofrece mayores posibilidades de reconocer y preservar la dignidad de cada actor, de reestablecer la armonía en la comunidad. Por ello me parece importante estimular la búsqueda de medidas conformes a los principios propiciados por la justicia restaurativa. En el campo de la justicia juvenil existen experiencias validadas en este sentido. Me parece que las críticas emitidas por los autores anteriormente mencionados (García Méndez, Beloff, entre otros) sobre el sistema de justicia juvenil, si bien tiene razón de enfocar la necesidad de un debido proceso y del reconocimiento de los jóvenes como sujetos, siguen manteniéndose, a mi parecer, en el campo de una justicia retributiva, al no proponer alternativas a las condiciones de las «penas» impuestas, sino al limitarse a una crítica fundada de la manera cómo se llega a la sentencia.

El modelo de la justicia restaurativa no es ninguna novedad, en el sentido que en la mayor parte de comunidades nativas ha funcionado. Desde hace algunas décadas se viene re-descubriendo. Las experiencias mayormente son exitosas, si se toman con la debida seriedad. Existe una amplia gama de alternativas, según los países, los contextos culturales, etc[34]. Es verdad que el modelo restaurativo parece más aplicado en la justicia juvenil que en la justicia penal de adultos, aunque allí también debería ser tomado en cuenta. Ya comenté el hecho d e que el objetivo de retirar a los jóvenes de la dureza de la justicia penal de adultos en sí no explica por qué se sigue manteniendo una justicia penal de adultos tan dura. A la larga todo el sistema de justicia penal debería adoptar los principios de la justicia restaurativa, rompiendo de tal forma con un modelo penal que privilegia la pena privativa de libertad y que no toma en cuenta de los principales protagonistas de los delitos cometidos.

4.- De objeto de derecho a sujeto participativo de derecho

Ya vimos que la Convención implica un cambio de paradigma y que este no se logra sencillamente mediante el dictado de una nueva ley o una Convención. Falta mucho camino por recorrer todavía. Sin embargo, en la medida que el joven es reconocido como sujeto, y, por lo tanto, como persona, nos estaremos acercando al modelo planteado en la convención. Para ello es indispensable suscitar la participación del joven en las decisiones que se toman y que tienen algún impacto sobre él.

34 Véase Consedine (1999); Consedine y Bowen (1999); Vanfraechem (2003)

En las distintas fases del desarrollo de las experiencias de los centros juveniles quedó claro que la opinión del joven en principio no cuenta. Primero la autoridad arbitraria del Estado, representada por la policía y por el juez, y luego el tipo retributivo de la justicia aplicada hacían fácil prescindir de la opinión del joven en conflicto con la ley. El joven no tenía voz porque no se consideraba que tenía algo relevante que aportar sobre lo que se decidía sobre él mismo. En la medida que prevalece la visión «infantil» (en el sentido estricto de in-fante[35]) del joven, es evidente que no se verá la utilidad de darle la palabra. Si sólo se espera balbuceos, no se ve la necesidad de escuchar con atención.

Por ello es que el joven nunca ha tenido la palabra, si no es tal vez como un actor más en el conjunto de actores involucrados en su caso: familiares, vecinos, víctimas, policías, profesionales, educadores, etc. La misma actitud persiste hasta hoy. Algunos directores de centros juveniles no logran entender que los reglamentos de sus propios centros deben ser elaborados con y desde los jóvenes que albergan. Las experiencias que aplican esta regla no sólo son exitosas, sino que son más coherentes. En efecto, no se trata solamente de elaborar los reglamentos con y desde los jóvenes porque resulta así más eficaz (y por lo tanto, el centro es más tranquilo), sino se trata de respetar el principio de la participación del joven en su propio proceso, como primer interesado y primer conocedor. No sólo es cuestión de eficacia, sino en primera instancia es una cuestión de principio[36].

El P. José Antonio López Lamus (Director del Instituto Virgilio Guerrero de Quito) plantea la necesidad de participación de los jóvenes en todas las etapas de su proceso educativo; define la participación como un derecho humano, derivado de la capacidad de cada ser humano de comunicarse con los demás. Por ello, los jóvenes deben tener la posibilidad de ejercer este derecho en las instituciones que los acogen, participación en la cotidianidad de la institución, en los equipos técnicos. Para López Lamus (2004), el equipo técnico pierde su valor, si no se logra la plena participación del adolescente.

En realidad el derecho a la participación debe respetarse incluso antes de dictar cualquier medida Pérez Manrique (2001) y Van Der Maat (2004). Por ello la invocación de los principios de la justicia restaurativa que justamente implican darle la palabra a los protagonistas, y una palabra

35 En latín, *Infans,* significa mudo, sin capacidad de oratoria o sin capacidad de hablar.

36 Véase por ejemplo la experiencia en el Instituto de Menores de Quito en López Lamus (2004).

que tenga impacto. La Convención reconoce el derecho a la palabra a los niños, niñas y jóvenes; con mayor razón esa obligación existe cuando se trata de decidir el futuro de los mismos.

Con ello volvemos al punto de partida: la imagen y el tratamiento de los jóvenes en conflicto con la ley. Partimos de la hipótesis que la incoherencia interna y externa entre el discurso y la práctica de tratamiento sobre los jóvenes en conflicto con la ley en Arequipa probablemente se origina en el hecho que los mismos no sean asumidos ni reconocidos como sujetos de derecho y capaces de responsabilidad.

Hemos verificado el hecho de que existe una grave incoherencia tanto interna como externa entre el discurso y la práctica de tratamiento sobre jóvenes en conflicto con la ley, y hemos constatado que en ninguno de los casos descritos los jóvenes han sido tomados en cuenta como personas, es decir como sujetos de derechos y deberes, como sujetos capaces de palabra. Sin embargo, una vez llegado a esa constatación, me parece que sería útil esbozar un intento de explicación de la misma. Es lo que quisiera intentar en el párrafo siguiente.

5.- Esbozo de explicación

Consciente de que ya me estoy moviendo más allá de los límites propuestos, quisiera perfilar algunas direcciones en las que se podría seguir profundizando las líneas de investigación. Por ello que en realidad no trataré de afirmar una nueva teoría, sino de formular una nueva hipótesis.

Al inicio de esta búsqueda pensé encontrar un marco teórico en los autores clásicos. Después de revisarlos es verdad que he tenido que admitir mi error: los clásicos no me parecen muy útiles para explicar el fenómeno de la incoherencia planteada.

Gofmann, sociólogo en Berkeley y en la Universidad de Pensilvania es conocido por sus grandes aportes de sociología institucional, entre otros sobre las instituciones cerradas. Empecé a estudiarlo con entusiasmo, esperando encontrar en su pensamiento un marco que me permitiera entender mejor el fenómeno de los centros juveniles. Sin embargo, su obra está más orientada a entender el funcionamiento interno de las instituciones cerradas y su articulación con el mundo exterior. Estudia también el comportamiento de los «internos» o «institucionalizados». Varias de sus ideas se podrían aplicar a los jóvenes en conflicto con la ley. Sin embargo, no me proporciona caminos de explicación de la razón de

funcionamiento de las instituciones cerradas que podrían aplicarse a los jóvenes en conflicto con la ley.

Por ello me dirigí hacia otro maestro en la materia, Michel Foucault. Traté de seguir la pista de los «anormales» (Foucault 1999) más que el clásico «vigilar y castigar» (Foucault 1976), ya que en este último trabajo enfoca cambios más aplicables a los adultos. En su aproximación desde los anormales (el monstruo, el individuo por corregir y el onanista) encontré algunas pistas que me ayudaron a explicar la relación entre el joven en conflicto con la ley y la sociedad que lo castiga/protege.

Existen varias ideas que ayudan a aclarar el panorama más bien semántico. Así, según Foucault, el individuo que hay que corregir responde a una noción tan genérica que es difícil de definir, pero que todos reconocen, sin que haya pruebas exactas para designar a tal individuo. En el caso de los jóvenes en conflicto con la ley ha pasado algo similar, desde las múltiples definiciones que al final no definían tanto al joven en sí, sino a la categoría del joven indeseado en la sociedad (Foucalt 1999:54). Una conclusión que Foucault no saca pero que quisiera sugerir es que, si bien es cierto no hay una demostración de que el individuo es incorregible, tampoco existe la (posibilidad de) demostración de que el individuo ha sido corregido, con lo cual volvemos a la figura de estigma de Gofmann y la clasificación como peligroso del joven que ha estado en conflicto con la ley, por más que no haya tal vez transgredido ninguna ley.

Foucault denuncia la incursión de la psiquiatría en el proceso de designación de los anormales a nivel judicial desde el siglo XIX. La combinación de médico-juez le parece nueva y peligrosa. Se trata de la higiene social, de determinar quiénes son los que enferman a la sociedad y por quienes hay que practicar una profilaxis social. Los jóvenes en conflicto con la ley ciertamente han entrado en esa categoría, creo sobre todo a fines del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX por ser considerados jóvenes sin tutela (paterna o estatal) que les impusiera límites a su libertad). Los jóvenes ya no son sujetos jurídicos sino objetos de una re-educación que ni siquiera se les da.

Otro elemento perturbador es presentado a nivel de la lógica y la práctica judicial. Para Foucault, la noción de las «circunstancias atenuantes» fue implementada en los procesos judiciales para evitar que los acusados fueran absueltos[37]. De la misma forma se instauró la pena privativa de

37 Cuando se instauran las «circunstancias atenuantes» en 1832 en Francia es la costumbre liberar al acusado cuando el jurado no quería aplicar la ley con todo su peso que era considerado excesivo, es decir la pena de muerte. Para lograr una condena aunque fuera menor, se permitió la toma en cuenta de las «circunstancias atenuantes», Foucalt (1999:9).

libertad para evitar la aplicación de castigos corporales Foucalt (1976). Este proceso de inversión que se ha dado es similar, aunque en sentido opuesto, a la creación de los primeros reformatorios en Holanda, abiertos para evitar condenar a los jóvenes con toda la dureza de la ley. Constituyen entonces mecanismos que permiten mantener cierta justicia legal sin tener que aplicar la ley en todo su rigor, en otras palabras, son formas para darle una vuelta a la ley sin dar la impresión de caer en la ilegalidad. El análisis de las incoherencias puede resultar fecundo en estos aspectos. La *«lenta formación de un saber y de un poder de normalización a partir de procedimientos jurídicos tradicionales de castigo»,* Foucalt (1999:311) que quiere formar y proteger a la sociedad normante no se inhibe de mantener esas incoherencias. El control social a conseguir por cualquier medio es el impulso de esas medidas.

Sin embargo, hay otra autora que me parece interesante mencionar en este contexto, la ex psicoanalista alemana Alice Miller[38]. La base de sus planteamientos es la extrema importancia de las experiencias de la (pequeña) infancia sobre la formación psicológica de la persona. Hasta allí no hay nada revolucionario. Sin embargo, la autora plantea que los problemas de los jóvenes y adultos se pueden explicar en gran medida si se trabaja sobre estas primeras experiencias. Ahora bien, si no se ayuda al niño a trabajar sobre estas experiencias y estos sentimientos, no solamente se le bloquea sino que se le hace buscar refugio en una apariencia que tranquiliza a su entorno pero que se puede resquebrajar en cualquier momento. El niño adopta la apariencia y la hipocresía como modelo de comunicación y tiende a repetir el modelo nefasto porque lo ha moldeado. Dejo in extenso la palabra a Alice Miller:

> «Un niño pegado por haber cruzado la calle de manera imprudente no aprende a protegerse de los carros, sino a tener miedo de sus padres. También aprende a minimizar sus sufrimientos, incluso a no sentirlos, y a culpabilizarse. Ya que estaba sin apoyo cuando fue atacado, aprende a creer que un niño no merece ni protección ni respeto. Esos falsos mensajes son almacenados en su cuerpo, determinan su concepción del mundo, y más tarde, su actitud hacia sí mismo y hacia los demás. No sabrá defender su derecho a la dignidad, ni discernir en el sufrimiento físico una señal de peligro y actuar consecuentemente. Luego, su sistema inmunitario

38 Debo al Dr. Juan Ansión el «descubrimiento» de esta autora, por lo cual le agradezco sinceramente. Por la entrada temática que presenta es una autora que no deja indiferente en el ámbito personal del lector, signo de que toca cuerdas muy escondidas y sensibles de la personalidad humana.

> podrá verse afectado. En ausencia de otros modelos, el niño interpretará el lenguaje de la violencia y de la hipocresía como el único medio de comunicación eficaz y adoptará ese medio a su vez, porque el adulto generalmente quiere mantener enterrado el sentimiento de impotencia que anteriormente ha tenido que reprimir. Así, mucha gente se obstina en defender, por todos los medios, el viejo sistema educativo», Miller (2001:73).

Lo trágico de este procedimiento es que, si el adulto no logra tomar conciencia de lo sucedido, tenderá a repetir los acontecimientos negativos, perturbadores sufridos en la pequeña infancia de manera compulsiva. De allí la importancia de trabajar esos temas y de no contentarse demasiado rápidamente con que el niño o joven haya aprendido a adaptar su comportamiento.

«El sistema de ejecución de penas no se preocupa de esas cuestiones. Se descarga todo sobre las espaldas de los psicólogos y de los psiquiatras, que estiman que no les compete ayudar a la gente a enfrentar su infancia, a descubrir su verdadero Yo. Intentan, más bien, de reforzar aún más la capacidad de adaptación, que consideran como una señal de buena salud mental», Miller (2001:80), con lo cual se perpetúa, una vez más, el sistema.

Es verdad que nuestro sistema de «tratamiento» de los jóvenes en conflicto con la ley se limita siempre a un enfoque conductista. Desde las primeras referencias encontradas en las opiniones emitidas por el alcaide la cárcel hasta los últimos informes de las asistentes sociales, siempre se encuentra como criterio de deliberación el comportamiento, la apariencia del joven. Algunos parecen marcados de por vida de estigmas de los que no podrán deshacerse (recuérdese las anotaciones referidas a los tatuajes o a las cicatrices en el último período), otros se salvarán porque han aprendido «a comportarse». Lo que pasa a dentro no parece importar a nadie, lo que se ha vivido no podrá salir a flote, porque no hay capacidad o tiempo para ayudar al joven a aclararse a sí mismo. El sistema re-educativo carece entonces de una concepción auténtica de educación y se limita a la exterioridad de la persona, a su comportamiento aparente.

La repetición impulsiva de este ciclo además refuerza la interiorización de la culpabilidad. Ya que no entendemos lo que ha pasado con nosotros mismos, tratamos de deshacernos de este sentimiento repitiendo lo que hemos sufrido, haciendo sufrir a los demás lo que hemos padecido. *«Es la trágica y cruel ley de la compulsión de repetición del inconsciente»,* Miller (1984:84). Actuamos desde nuestra propia culpabilidad, desde nuestra

propia incapacidad de entender lo que ha pasado. Además le damos sentido, al justificarlo. El mal padecido se vuelve un bien para los demás que tenemos que transmitirles. El niño no tendrá la posibilidad de cuestionar el trato aplicado, ya que éste se le da «por su propio bien» lo que refuerza aún más la imposibilidad de deshacerse del trauma. Como recuerda Miller: *«la neurosis y la psicosis no son consecuencia directa de las frustraciones reales, sino la expresión de la represión del traumatismo»,* Miller (1984:27).

Así se sacraliza el acto de dañar al niño, de la misma forma que el sistema educativo o re-educativo se vuelve «intocable», ya que existe un acuerdo para decir que actúa «a favor del niño», «para su propio bien». El problema reside entonces no sólo en lo dañino que es el sistema, sino en lo inmovible que se vuelve, en la sacralización del mismo pues se repite desde el propio sentimiento de culpabilidad que genera.

Continúa Miller (1984:284) *«cargados de sentimientos de culpabilidad, los cargaremos a nuestros hijos y los amarraremos a nosotros para toda la vida. Al contrario, en el duelo, le podemos dar la libertad»*. Es justamente ese duelo que nosotros y nuestra sociedad no estamos dispuestos a hacer. Nuestras instituciones (el Estado en primer lugar) tiene la ilusión de omnipotencia. Pensamos poder solucionar todos los problemas, porque así nos damos un sentido a nosotros mismos. Al no hacer el duelo de esa ilusión de omnipotencia, perpetuamos el sufrimiento causado, «por el bien del otro». Consideramos así que el otro necesita de nosotros, que podemos completarlo, como si fuéramos su complemento. El Estado se presenta como padre, pero resulta tener un comportamiento de padrastro. Para Miller lo peor es que no se da al niño la posibilidad, la libertad de reflexionar sobre su pasado con lo cual se queda condenado a permanecer en el mismo círculo bajo la obligación moral interiorizada de tener que amar a sus padres, de estar convencido de que sus padres lo amaban y que por eso lo «educaban con mano fuerte». El niño accede a mantener esa ilusión por el miedo que tiene de perder a sus padres, de perder el «amor» que le tienen. Además de haber sido maltratado, el niño incorpora que *merece* el maltrato. Hemos visto que algo similar ocurría en algunos interrogatorios donde una joven acepta ser enviada a un reformatorio porque así era mejor para ella. El drama entonces no se limita al maltrato, sino a la incapacidad o a la prohibición de mirar críticamente el maltrato recibido y así eventualmente poder liberarse de los efectos nocivos del mismo. El Estado y nosotros también como parte de él, repetimos el maltrato a los niños/jóvenes, frente a los cuales nos sentimos culpables de no haber sabido responder a su demanda de acompañamiento en el desarrollo personal único. No dejamos que el encuentro con el joven cuestione nuestra libertad. Preferimos negar la alteridad y por ello

maltratarla. Negamos que el joven es sujeto, y lo reducimos a un ser que todavía no es como el modelo que tenemos construido de él. Como la juventud no es sólo una cuestión de género, sino generacional, llega un momento en que desaparece el abismo intergeneracional, y una vez pasado a la otra orilla, el joven vuelto adulto se condena a sí mismo a repetir el círculo vicioso de no-reconocimiento al que él mismo fue sometido. De esa forma la lucha por el reconocimiento como sujeto den esa polarización inter-generacional es esencialmente distinta de la lucha similar a nivel de género. La diferencia de género nunca se resuelve, la diferencia inter-generacional se suspende al llegar a la «mayoría de edad».

Me parece que aquí hay pistas muy interesantes y fecundas para continuar el trabajo. Sin embargo, ya estaría traspasando los límites que me había impuesto. Trataré entonces de asumir ese trabajo de duelo de no poder decir todo para poner un punto, tal vez no final, sino por lo menos suspensivo a esta contribución.

Cuarta Parte

Incidencia y Políticas de Infancia

Capítulo 19

La infancia y el nuevo Estado en América Latina

Juan Enrique Bazán

1.- Introducción

A nuestro parecer, la infancia en América Latina sigue siendo ninguneada en los ámbitos de la ciudadanía, la democracia y la gobernabilidad, a pesar que formalmente al niño se le reconoce como sujeto de derechos y por ende portador de estatus político y social. Esta es una percepción subjetiva que nos anima a ensayar una interpretación crítica.

Al respecto, nos preguntamos ¿Está presente la infancia en el debate de la democracia en América latina? ¿La infancia se encuentra en el imaginario de la gobernabilidad? Y nuestra respuesta se orienta a pensar que en América Latina la niñez no es tomada en cuenta como ciudadanía y por ende es la gran ausente en el debate sobre la democracia, y simultáneamente los niños y adolescentes están fuera del ámbito de la gobernabilidad. Sin embargo, a priori valoramos jurídica, social y políticamente la centralidad de la infancia en la cuestión de la democracia y la gobernabilidad.

El ánimo de nuestro ensayo viene motivado, de un lado, por la valoración crítica sobre el estado de la infancia en América Latina, y de otro lado, por las reflexiones acerca de la democracia en la región. Al respecto, el año anterior en el doctorado de sociología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, el Dr. Sinesio López, dirigió el seminario «Debate contemporáneo sobre democracia», en el que un grupo de personas participamos en los coloquios y quedamos motivados en seguir pensando sobre el tema; en mi caso, quede atento sobre las pro-

bables correlaciones entre el modelo de democracia y la infancia en América Latina.

Los coloquios del seminario se desarrollaron sobre la base del informe del PNUD: *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas* (2004). Sobre esta misma base orientamos el presente ensayo. El primer acápite toma del informe en mención la estructura de planteamientos, que de alguna manera están resumidos y recreados por nosotros, y en los cuales añadimos nuestra propia valoración crítica respecto a la ausencia de la infancia, es decir, la ausencia respecto de un vital sujeto jurídico, con estatus político social, y que a nuestro juicio está llamado a ser protagónico en las sociedades contemporáneas, juicio que se inscribe en una escuela de pensamiento, en un paradigma.

La segunda parte del presente ensayo, está referido a los asuntos de gobernabilidad y sus relaciones o no con la niñez, en tanto, nos parece fundamental la concreción del accionar público en términos de democracia y buen gobierno para la infancia. Y en la tercera parte planteamos nuestras conclusiones.

Democracia y gobernabilidad, centradas en la infancia son, a nuestro juicio, las condiciones para entender de manera más amplia un Estado de nuevo tipo o la nueva estatalidad en la región de América Latina.

2.- Sin infancia no hay agenda de debate sobre la democracia en America Latina

La agenda de debate sobre la democracia en América Latina está pautada en los términos siguientes: a) la política, primera condición; b) necesidad de una nueva estabilidad; c) una economía para la democracia; d) poder y políticas democráticas en la globalización. Sin embargo, según nuestro entendimiento, la infancia no está presente ni en esa agenda ni en ese debate. Razón por la que planteamos nuestras reflexiones y argumentos de por qué debería incluírsele a la infancia.

2.1 Infancia y la política como primera condición

La política siempre ha sido la condición fundamental de las relaciones humanas en la sociedad. A través de ella se expresan los intereses, valores y actitudes de las personas humanas en la sociedad. La política es la primera condición de la democracia[1]. Y toda agenda de debate

supone como condición primera la disposición política para dialogar acerca de la democracia. En razón de nuestro propósito la infancia no tendría porque estar alienada de la política. Más aún cuando de primera condición se trata la política y la infancia están empatadas.

En la política es donde se gestan las diferentes alternativas y proyectos de sociedad. En esa perspectiva la población debe participar en la política. Lo propio correspondería respecto a la infancia. Si en la política se gestan las alternativas y proyectos, es ahí donde la infancia debería estar presente porque se trata de visualizar la construcción alternativa de proyectos de vida, especialmente si nos referimos a la infancia en condiciones de pobreza y pobreza extrema. La política está separada de la infancia como ejercicio de poder. En la medida que la infancia es una construcción social nos quepa la posibilidad de re-pensar la infancia políticamente y la participación de ella en la política. De esa manera se devuelve a su lugar algo que probablemente nunca debió ser separado: la infancia en la política.

Hasta cierto punto la política está venida a menos, –o talvez la han hecho venir a menos, o quieren hacernos pensar que se ha venido a menos-. La política adolece de cierto ímpetu, de cierta fuerza que impulse la acción social colectiva. Así la política queda reservada para «quienes tienen que ejercerla», cierto ánimo privatista prevalecería hoy en día entono a ella. Lo concreto, en el mejor sentido común de la gente, es que la política pasa por una fase de «crisis de capacidad» para atender las necesidades de la población y para solucionar los problemas que la ciudadanía reclama resolver.

Dicha crisis, reflejaría que la política no tiene la centralidad pública que amerita, que la política no es la primera condición en la relación entre el Estado y la sociedad, especialmente cuando de la reducción de la pobreza, las desigualdades, la expansión del empleo, el progreso y la solidaridad, en otras palabras, cuando de desarrollo social se trata. Analógicamente, la infancia no está en la política, no ocupa la primera condición en el Estado, no se toma seriamente en cuenta a la infancia subsumida en pobreza y pobreza extrema, se le discrimina impunemente por razones de desigualdades económicas y sociales, no se le protege cuando tiene que trabajar, no figura en la construcción de proyectos alternativos de vida, la infancia no es sujeto de solidaridad. Sin

1 No puedo dejar de expresar mis dudas sobre el particular. ¿La política es primera condición de la democracia o es una condición ex - ante? Y la infancia ¿es también condición ex – ante de la democracia y razón de ser de ella?

embargo, el agotamiento de la política podría ser re-encantado con la infancia, desde la infancia.

La política de alguna manera ha sido naturalizada por los poderes: fácticos, ilegales, el mercado, el orden internacional. En esa perspectiva, la toma de decisiones como ejercicio de poder, se encuentra en franco proceso de alienación, de enajenación. Acá las nuevas reglas de la política terminan siendo impuestas por «corporaciones mafiosas». Quienes actúan con soporte normativo «hecho a la medida» de sus operaciones tenebrosas. La infancia, al respecto poco puede hacer, salvo de ser referente ético, para que el poder público autónomo en razón de la causa de la infancia actúe. Los movimientos sociales de la infancia, por la infancia y desde la infancia, podrían denunciar a dichas corporaciones mafiosas, especialmente en aquellos asuntos que le conciernen más directamente. El ejercicio de la ciudadanía y la vida social y política sobre la base de la democracia por parte de la infancia implicaría que el Estado luche contra las corporaciones mafiosas y simultáneamente proteja a la infancia.

Al lado de la crisis de la política, la clase política atraviesa por una baja reputación. Los partidos políticos, y los parlamentos como su caja de resonancia, se encontrarían en el punto más bajo de respeto por parte de la opinión pública. Probablemente el único poder público cuyo desprestigio sea aún mayor, es el poder judicial. A ese desprestigio de la clase política, habría que adicionar, que no tiene imaginario social sobre infancia ni la más remota idea que le asisten derechos, ni tampoco que a la niñez le quepa centralidad. Los partidos políticos solo suelen usar a la infancia como slogan en la campaña publicitaria electoral, como signo del marketing político, pero adolecen de los conocimientos, de la experiencia, del compromiso respecto a la niñez como sujeto de derechos. La infancia es el sujeto jurídico, político y social, ausente en los discursos y programas de gobierno de la clase política en América Latina.

En medio de la crisis de la política y de la baja reputación de la clase política emergen como paladines libertarios los medios de comunicación. Estos pretenden –y más de las veces lo logran- ocupar el vacío de representación dejado por la crisis de la política y el desprestigio de los partidos. Sin embargo, ello no deja de ser un espejismo que produce réditos a los propietarios, cierto aire mesiánico a los periodistas políticos de escritorio, y desorientación de siempre a las masas. Desde ese formato, los medios inventan realidades o las recrean según sus intereses y obtienen cierto seguidísimo acrítico de las masas. La

infancia en esos esquemas solo juega el rol de objeto de la comunicación, objeto que temáticamente exacerba el morbo de la opinión pública para orientarla mediáticamente en línea a la domesticación política[2].

Parecería que en América Latina la política está vaciada de contenidos. La toma de decisiones sobre la economía se da en círculos estrechos, en espacios cerrados, en especie de geto de poder económico. Los poderes fácticos, legales o ilegales, a través de sus corporaciones mafiosas, también operan en círculo cerrado al margen o por encima del Estado. Los poderes fácticos tanto nacionales e internacionales son los que operan en el mundo real vaciando la política del Estado, llenándola ellos a través de sus mecanismos paralelos. La infancia expuesta a este esquema de mafia poco tiene que hacer, salvo el de referente ético alternativo, como ya señalamos líneas arriba.

Sin embargo, la infancia como sujeto jurídico, social y político, perfectamente puede recuperar los vacíos dejados por la política y apropiados por las corporaciones mafiosas. La infancia puede llenar de contenidos a la política y cambiar el desinterés del Estado. La niñez, el ciudadano, las organizaciones sociales, los movimientos sociales de la infancia, podrían ocupar un rol vital en la construcción democrática, en el control de la gestión gubernamental, en la expresión de demandas y en el fortalecimiento del pluralismo democrático. La sociedad civil amplía el espacio público y precisa el sentido cuando asume responsabilidad social con la infancia, más aún cuando al lado de ella, la infancia participa directamente en los asuntos que le conciernen, y a nuestro entender, tales son también, la política y la democracia.

2.2.- Infancia y necesidad de un nuevo Estado

En América Latina se requiere de un nuevo tipo de Estado, de una nueva vida Estatal, más aún cuando desde la infancia estamos imaginándonos socialmente los escenarios futuros.

---

2 Los medios de comunicación y sus técnicos y profesionales en relación a la infancia pasan por un síndrome que bien podría caracterizarse del modo siguiente: operarios de la información que la reproducen citando supuestas fuentes válidas pero sin confirmar la veracidad de sus afirmaciones, esperando ser repetidas infinidad de veces para que adquiera la característica de credibilidad. Andan prestos a emitir cualquier información, las tienen listas desde las oficinas de notas de redacción, cualquier viso de verdad científica constituye un estorbo a la velocidad que le exigiría estar en el aire. La información crea realidades ergo hay que idolatrarla.

La reforma del Estado, -que implica una reforma de la democracia-, respecto a la infancia debería al menos tener en cuenta: a) entes públicos que manejen con suficiencia profesional de primera calidad y altísimo compromiso social los asuntos de infancia, b) un sistema jurídico que se organice y jerarquice en razón del principio del interés superior de la niñez, c) desarrollo de identidades nacionales a través de la revaloración de nuestras infancias.

En la región se requiere de Estados altamente comprensivos, razonablemente eficaces, efectivos y creíbles, capaces de atender a la infancia que se encuentra inmersa en la pobreza y pobreza extrema. Estados suficientemente abarcadores, que alcancen a la infancia para protegerla. Simultáneamente se requiere también de sociedades civiles, con pujanza, progresistas, que por la vía de la participación demandan la atención de políticas sociales y apuntalen complementar las políticas públicas.

Tenemos que reconocer que los Estados en esta región tienen serios problemas. Por ejemplo, el tamaño de sus burocracias que solo disminuyen en las ofertas electorales, pero luego en la práctica del elegido suelen incrementarse por prebenda política. Nuestros Estados, además del tamaño de su burocracia, suelen tener poca credibilidad. Ambas características se constatan cuando de la infancia se trata. Burócratas, con más frecuencia y más rara excepción de la que nos imaginamos, manejan desatinadamente los planes, programas y proyectos públicos de atención y protección a la infancia.

Lo propio podría afirmarse sin mayor temor de equívocos cuando analizamos el sistema jurídico. La ley, el juicio y la decisión administrativa no necesariamente se encuentran alineadas en relación al interés superior del niño y las sentencias judiciales tampoco evocan la condición del niño sujeto de derechos, en particular, cuando de la niñez en pobreza o extrema pobreza se trata. En este sentido, el sistema jurídico suele ser ineficiente, ineficaz, inefectivo. Sin sistema jurídico que garantice la justicie social y la dignidad de la infancia, es difícil concebir la democracia y un Estado alternativo.

Los Estados manejados por los gobiernos de turno suelen confundir el interés privado con el interés público. En esa confusión por cierto los intereses de la infancia no se asoman ni por azar en la imaginación del gobernante. Tanto políticos como los funcionarios suelen estar más ocupados pensando en la búsqueda de rentas que en la rentabilidad social

de una infancia promovida y desarrollada. Esta burocracia técnico política tiene estilo primitivo de recaudación fiscal y casi nulo pensamiento argumentado sobre infancia.

La idea y práctica de Estado es inconclusa en la región; los estados son débiles, con escasa capacidad para ser efectivos de modo universal y para ser socialmente útiles a la infancia. La ciudadanía, con razones argumentadas, tiene dudas sobre el Estado. Las dudas sobre el Estado vienen de su ineficiencia funcional, ¿En qué país de la región las organizaciones públicas funcionales respecto a la infancia son lo contrario? Las dudas también le asisten a la ciudadanía por que el Estado ha reducido su autonomía y su soberanía, por las desigualdades ante la ley, por la falta de efectividad del sistema legal, por la corrupción, por la violación de los derechos humanos, por no representar la diversidad cultural, por la falta de credibilidad, por la incapacidad de ejercer el poder y el mandato popular. Obviamente que este tipo de contexto no favorece a la infancia, la afecta. La infancia demanda implícitamente un Estado con ética distinta que le de soporte socialmente sostenible para la construcción de sus biografías de vida con dignidad, demanda incremento de su autonomía, y en las políticas públicas que se sepa garantizar los derechos humanos de la niñez.

La democracia supone que ha logrado alcanzar tanto la legalidad como el control de la violencia. Sin embargo, la legalidad presenta problemas mientras el Estado no resuelva la efectividad de la legalidad y elimine la legalidad informal delictiva. La violencia, a su turno, supone para el Estado y la democracia, haberla sino eliminado al menos controlado en el ámbito de su territorio. La protección que todo ciudadano se merece está comprometida por la violencia asociada a los delitos contra la persona y la propiedad. Los ciudadanos más pobres son los que más sufren la falta de legalidad y la violencia. Sin embargo, ser pobre o vivir en pobreza extrema, ser niño, adolescente o ser joven, en América Latina, es signo de sospecha, es signo de discriminación, es signo de estigmatización. Con la cultura de la sospecha respecto a la infancia pobre será muy difícil de construir ciudadanía, democracia y un Estado alternativo. Tenemos que revertir esa cultura y recolocar la centralidad de la infancia.

Faltaría precisar con claridad una idea contemporánea de nación y lo propio respecto al Estado, en la que se relieve la noción práctica política de la infancia y la toma de decisiones que le compete.

2.3.- Infancia, economía y democracia

Una economía para la democracia parecería ser un clamor a gritos en la región[3]. El sistema necesita adaptarse o se quiebra; así de simple el asunto. Lo que no debe pasar más es una economía que marche mirando a su propio ombligo sin mirar el modelo que lo sostiene y sin mirar que detrás de ese modelo están las masas de poblaciones esperando tener una vida sostenible y compatible con la dignidad humana. En esa dirección, una economía para la democracia, es señalar una economía orientada a la atención integral de la infancia. No es posible seguir pensando en términos de acumulación y reproducción de la economía si en esa producción y reproducción no va incorporado los costos de la vida, la supervivencia y el desarrollo de todos los niños y adolescentes de América Latina. Y no es posible seguir pensando en la democracia como modelo de elegir a los líderes, sino se amplia la noción de democracia a la de soporte social político y económico en la generación y reproducción de la vida.

Para tal efecto, las sociedades contemporáneas deben orientarse a resolver asuntos vitales entorno a la economía, tales como, la desocupación, la pobreza, y la miseria masiva. Al respecto, debe encontrase una conciliación entre economía y democracia, reiteramos sino el sistema se quiebra. Dicha conciliación pasa necesariamente por ponderar la relación mercado –Estado. Lo que nos imaginamos no debe seguir existiendo es la extensión ilimitada del mercado sin que se complemente con el quehacer social del Estado.

La conciliación entre la economía y una forma de gobierno que beneficie a las mayorías históricamente no ha sido posible y ha desembocado en crisis de relaciones sociales y políticas, hasta en guerras civiles, en diversos países de la región. Nosotros abogamos porque nuestras sociedades coloquen en el centro de la economía a la infancia, en el centro de la democracia a la niñez, es decir, la infancia en la centralidad de la política económica y política pública, la infancia como sujeto articulador del reencuentro de la nación y el Estado, la infancia en la economía política. En esa perspectiva cabe pensar que las desigualdades sociales, que las desigualdades entre las distintas infancias, pueda devenir en equidad y justicia social, vale decir en un estado de bienestar universal.

3 Grito contenido que se viene macerando socialmente desde el «Consenso de Washington: ajustes estructurales, privatizaciones, apertura económica, abandono del control de cambios, y de los movimientos de capitales, reducción de los gastos sociales, aumento de las tasas de interés locales». Le Monde diplomatique. Pág. 4. Año VI, Número 57. Junio 2007. Bogotá.

Dicho contexto tendría que quedar plenamente jerarquizado entre la política y la economía, a fin de que la política oriente las formas en que se organicen los mercados. Al respecto, el Estado debe dejar de perder soberanía, autonomía, cambiar sus limitaciones por iniciativas, aceptar e involucrar a la ciudadanía, abrir el geto en el que se encuentra encerrado, legalizar la institucionalidad positiva y constructora. En esa dirección se puede esperar un Estado democrático eficiente, eficaz, creíble. Todo lo cual son componentes indiscutibles de desarrollo. La democracia, el mercado, la economía, la política, las libertades individuales y colectivas, el poder del Estado, son relaciones sociales que deben mantenerse en movimiento permanente. La infancia como movimiento social no puede estar al margen de ese movimiento, de esa dinámica, porque le concierne. La infancia es parte del contexto entre la política y la economía y figura simbólica y real de la centralidad que debe ocupar en la democracia.

Al respecto, la política económica en relación a la democracia podría orientarse teniendo en cuenta criterios tales como: redistribución del ingreso priorizando a la infancia sin distorsionar el mercado; crecimiento económico y redistribución de primer orden en la infancia. Complementariamente la política social de la democracia asumida como política pública por el Estado debe guiarse por los principios básicos siguientes: universalidad, solidaridad, eficiencia e integral; de esta forma se cobertura la infancia y queda atendida y protegida.

Se trata de promover equidad social que llegue en beneficio y por derecho a la infancia. Al respecto, se debe buscar entre la diversidad de sistemas lo que pueda ser más consistente: variedades de capitalismo, combinaciones óptimas entre mercado y Estado, formas diferentes de accionar del Estado. La meta es encontrar los mejores criterios de política económica y su relación con la democracia, para la protección integral de la infancia.

2.4.- Infancia, poder, democracia y globalización

En las referencias que hemos señalado acerca del debate sobre la democracia en la región, identificamos varios campos de análisis relacionados con la globalización.

Un primer campo estaría referido a que la globalización ha promovido las democracias y restringido a los Estados, poniendo en duda la credibilidad del Estado como constructor de sociedad, promotor de ciudada-

nía, y políticas gubernamentales. Los esfuerzos de los Estados son insuficientes frente a ese proceso. En ese contexto la función del Estado por hacer efectiva la regulación de la economía y la cohesión social se ha visto erosionada. Y por la presión financiera internacional los modelos de organización económica y social que implica la democracia están restringidos. La construcción de espacios de autonomía de los Estados frente a la Globalización constituye un desafío de la política democrática, así como la construcción y expansión de diversas ciudadanías. Entre ellas, la de la infancia.

Un segundo campo estaría referido a la ciudadanía política, ya que pasa por la Nación, y la democracia universal se realiza a través de ella. La participación y la toma de decisiones adquieren sentido en las estrategias de desarrollo económico social que inciden en la mediación con la globalización. Necesidad de debatir la construcción de los espacios de autonomía para que las democracias en la región puedan adquirir sólido sustento y expandirse. Afecta la democracia las decisiones que no están al alcance de la ciudadanía, en tal sentido la agenda podría quedar enajenada. Aumentar la capacidad de autonomía es asunto nacional y regional. Lo que implica debatir políticas de alcance regional que hagan posible un aumento compartido de esa autonomía. No olvidemos, sin ciudadanía de la infancia no hay democracia.

El tercer campo podría quedar definido por lo idea que en la región parecería importante generar mecanismos de asociación entre los Estados. En el plano político hace falta una institucionalidad regional y sub regional que promueva la asociación de Estados soberanos cuya tarea sea la construcción de la nación y de la Región. Esta asociación, además, debería sustentarse y saber respetar y salvaguardar la diversidad de los países que lo conforman y hacer valer esa postura ante los mecanismos de poder del ordenamiento internacional. De esta manera la región puede afrontar desafíos nuevos, vale decir, la relación entre construcción de autonomía y el afronte de la globalización y la hegemonía. La relación entre construcción de autonomía, globalización, y hegemonía, implica desafíos nuevos. La construcción de instancias regionales es un espacio de negociación que existe en el mundo frente a la Globalización para no caer en fatalismos, para alentar políticas autónomas, sobre la base de voluntad política consistente y sostenida. Al respecto, y en el contexto descrito, la infancia tendría dos posibilidades: una, buscar estar presente en esa negociación –la infancia es parte de la autonomía- , y dos, fortalecer su presencia a través de su propia organización social tanto en lo nacional como en lo latinoamericano, como sucede con la organización de niños trabajadores.

El cuarto campo podría referirse al tema de seguridad, ya que se encuentra en el centro del escenario político mundial post finalización de la Guerra Fría. La centralidad de la seguridad genera tensiones con las libertades y la democracia. Desde la centralidad de la seguridad se observa la política y las relaciones internacionales. La violencia en la región tiene antecedentes y en perspectiva no es una hipótesis abstracta. El asunto de violencia significa capacidad de respuesta eficaz al peligro de agresión sin disminuir la capacidad y calidad de la democracia. Es importante que los problemas de seguridad no vengan como agenda impuesta sino asumirlos con soluciones propias. Los países de la región desde la singularidad de sus democracias deben adoptar criterios propios de respuesta frente a la violencia. En América Latina no tenemos porque seguir un solo modelo de atención a los supuestos y a los problemas de seguridad. No podemos olvidar que los problemas de ese orden quienes lo padecen en primer lugar son los pobres y las soluciones propuestas desde el poder no tienen que ver con ellos. Entonces, se requiere una participación ciudadana que esté involucrada en la búsqueda de solución sin seguir recetas externas de tratamiento. En nuestros países no se necesitan expertos en seguridad de mega ciudades del norte para establecer programas con tolerancia cero frente a la violencia. Lo que se requiere frente a la violencia en las latitudes de América Latina son medidas de prevención y promoción de la violencia y desarrollo respectivamente. Los asuntos de violencia asociado a las condiciones de pobreza de la infancia, adolescencia y juventud, y las posibilidades de cambio radical de esas situaciones pasa necesariamente por las propuestas sostenibles de desarrollo.

3.- Infancia y gobernabilidad

3.1.- Hacia una política radical

¿Qué significa tener conciencia sobre los problemas de la justicia social y la dignidad de las personas humanas y en particular de los niños, adolescentes y jóvenes quienes sometidos a condiciones de pobreza y pobreza extrema encuentran limitaciones en su vivir diario y en la construcción de proyectos alternativos de vida?

Puede significar varias cosas: una, que el sistema se adapta o se quiebre; dos, que nos anime la indisciplina política; tres, ambos efectos. En todo caso parecería que ante ese estado de conciencia no queda otra cosa que adoptar una política radical.

Pero ¿cómo entender respecto a la infancia qué es una política radical? En primer lugar, salvaguardar el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo de la niñez. El Estado que alcance esa garantía para la infancia estará adoptando una política radical. Tal vez este sea el primer gran paso de la política radical a adoptar en América Latina, garantizar el derecho a la vida de la niñez.

Obviamente, que la política radical no puede quedar detenida, aunque fundamental, solo en ese derecho, se tiene que dar pase a los demás derechos hasta alcanzar la plenitud de los mismos en la infancia.

En ésta dirección toda democracia tiene que marchar, -sino no es democracia al menos para la infancia-, todo gobierno debe orientarse, toda ciudadanía debe construirse.

Cada gobierno crea su propio destino, las creencias de tal o cual gobierno crean límites en el manejo de lo público, pero la infancia requiere de actitudes de cambio radical de parte de los gobiernos. Lo que se espera del gobierno es preocupación por la infancia desamparada y entusiasmo por impulsar políticas alternativas para sacarla del marasmo.

3.2.- Agotamiento de nuestras civilizaciones[4]

¿Está agotada nuestra civilización? Esta pregunta nos surge ante el estado de descuido que nuestra civilización tiene frente a la infancia. La idea de civilización supone un estadio superior de humanidad. Sin embargo, en el hecho social por el estado de la infancia dicha idea se desvanece. Parecería que nuestra civilización lejos de estar en el umbral superior de humanidad se encontraría ad-portas de su decadencia, justamente por no saber prodigar atención ni protección a su infancia.

Nuestra civilización, ¿es coherente con el trato que le da a la infancia?, ¿Qué valores fundamentales estará perdiendo nuestra civilización que descuida de esa manera a su infancia?, ¿Será que la clase política ha agotado esos valores fundamentales y ha secado su idea y moral de infancia?, ¿El agotamiento de los valores fundamentales respecto a la infancia nos llevará al agotamiento de nuestra civilización?

4 Sobre este item puede verse: Tilly (1991).

3.3.- La participación de la infancia y la oposición de la infancia[5]

¿Qué papel juega la infancia respecto al gobierno: adepta, oposición, rivalidad, competencia, complementariedad, antagonista? ¿En que faceta del proceso democrático se encuentra esa relación?

Incluida la infancia todos los ciudadanos deben tener igualdad de oportunidades ante el gobierno para: a) Formular sus preferencias, b) Manifestar públicamente dichas preferencias, c) Recibir por parte del gobierno igualdad de trato.

Cuando esas condiciones democráticas no se fomentan por parte del gobierno en relación a la infancia, entonces ¿Qué rol le toca a la infancia? ¿Será que los gobiernos y las democracias estén esperando la «oposición de la infancia»?

La democracia supone gran participación y diálogo. Es decir, incremento de la participación y del debate público. De esta forma se trataría de reconocer la conducta del gobierno respecto a la infancia.

3.4.- Poliarquía e infancia

En el ámbito de la región de América Latina respecto a la infancia indistintamente hay reducida participación de la niñez y el debate sobre infancia se caracteriza por ser, adulto-céntrico y por realizarse en círculos reducidos y cerrados. Lo que se da no llega alcanzar condición de gobernabilidad, o en su defecto los gobernantes no tienen talante para escuchar o para ceder paso a la participación de la niñez. La infancia no está representada en la clase política ni en la ciudadanía. En este aspecto no hay democracia para la infancia. Para la clase política la relación con la infancia tiene carácter instrumental, solo es una marca en la campaña de los procesos electorales.

La infancia estaría demandando implícitamente una poliarquía como sistema de participación y abierto al diálogo. No se trataría de sustituir por esa vía a la democracia, sino que ésta tenga que abrirse a los nuevos términos jurídicos, políticos y sociales que la infancia demanda. Participación protagónica sería la esperanza de la infancia.

5 Sobre este y el siguiente punto verse: Dhal.

3.5.- Estabilidad, efectividad, eficacia, eficiencia, del gobierno e infancia[6]

En América Latina la estabilidad del gobierno, comúnmente, se expresa en razón de la figura presidencial. Esta puede ser una figura estable o inestable, en décadas anteriores ha predominado la imagen de fragilidad. La conducta de los gobernantes está entre el abuso de poder o la falta de respaldo. En la administración de turno las desigualdades subsisten o peor aún se incrementan. La gobernabilidad equivale a mostrar con éxito real los indicadores de efectividad, eficacia, eficiencia.

Las infancias en los países de la región estarían siendo gobernadas de dos maneras: una, a través del discurso político incoherente entre la promesa del candidato y el incumplimiento del elegido; dos, a través de las ausencias de la infancia en el imaginario social del partido político gobernante. En ambos casos, la infancia no alcanza a estar en el programa de gobierno. Con tales características cualquier gobierno no llega a tener una gestión efectiva respecto a la infancia, la satisfacción de sus necesidades y la plenitud de sus derechos. Al respecto, hoy por hoy, no hay figura presidencial que alcance satisfacer las expectativas de la infancia.

3.6.- Nueva infancia, nueva figura presidencial[7]

La infancia es una construcción social y nuestros tiempos demandan re-elaborar la infancia desde el Estado, desde la democracia, desde la ciudadanía, sobre la base de la centralidad de la infancia en la cosa pública.

Sin embargo esa imagen requiere un nuevo tipo de figura presidencial. Requiere de presidentes comprometidos éticamente con las infancias de sus países y de la región. Necesitamos neo-presidentes que alcancen ver en el imaginario social y político el protagonismo de la infancia. Capaces no sólo de entender, sino también de asumir su gestión como transición histórica en un cambio de época, en la que la infancia pasa a ocupa un lugar central en el escenario y se convierte en figura protagónica en la nueva construcción de sociedad.

6 Al respecto puede revisarse: Sartori .

7 Sobre este tema puede verse: Lanzaro.

3.7.- Deuda social e infancia[8]

¿Los Estados en la región de América Latina serán capaces de, y sus gobernantes tendrán conciencia para, reconocer la deuda histórica social que se tiene con la infancia?

Al respecto, la política y lo social, el Estado y la nación, no puede estar separada en lo que respecta a la ciudadanía y la democracia. Se trata de una dimensión societaria distinta en la que la infancia está articulada al resto de la sociedad por la vía de la solidaridad y el Estado formaliza jurídicamente la política re-distributiva con el expreso propósito de cambiar las desigualdades. Es esta, probablemente, la manera política de un nuevo tipo de Estado, para asumir y pagar la deuda social con la infancia.

4.- Conclusiones

4.1.- La infancia en el debate de la democracia

La infancia está por fuera del debate de la democracia en la región, sin embargo, debería ser parte de ella. Tenemos que reconocerle a la infancia que debe participar en la política como primera condición de la democracia. Porque en ella se gestan las diferentes alternativas, porque los planes y proyectos respecto a la infancia deben estar incluidos en la política y en la democracia. La infancia en la política no debe estar separada sino estar integrada en la agenda para el debate de la democracia en América Latina

Pero la política en la región atraviesa por una crisis de capacidad, padece un agotamiento severo. A esta situación de crisis y agotamiento se le suma el desprestigio de la clase política. Desprestigio que se asienta también en la falta de imaginación social, entendimiento jurídico y proposición política sobre la niñez.

Sin embargo, la infancia como sujeto jurídico, social y político, perfectamente podría re-encantar a la política, podría recuperar los vacíos dejados por la política. La infancia puede llenar de contenidos a la política y cambiar el desinterés de la democracia. La niñez, el ciudadano, las organizaciones sociales, los movimientos sociales de la infancia, po-

8 Sobre este punto puede verse: Rosanvallon.

drían ocupar un rol vital en la construcción democrática, en el control de la gestión gubernamental, en la expresión de demandas y en el fortalecimiento del pluralismo democrático. La sociedad civil amplía el espacio público y precisa el sentido cuando asume responsabilidad social con la infancia, más aún cuando al lado de ella, la infancia participa directamente en los asuntos que le conciernen, y a nuestro entender, tales son también, la política y la democracia.

En esta línea se requieren Estados abarcadores con ética sustentada en la justicia social y dignidad de la niñez. Por lo tanto se demanda tanto una clase política diferente, como un modelo democrático alternativo.

Por su lado, una economía para la democracia parecería ser un clamor a gritos en la región. El sistema necesita adaptarse o se quiebra. Nosotros abogamos porque nuestras sociedades coloquen en el centro de la economía a la infancia, en el centro de la democracia a la niñez. La infancia como movimiento social no puede estar al margen de esa dinámica porque le concierne. La infancia es parte del contexto entre la política y la economía y figura simbólica y real de la centralidad que debe ocupar en la democracia. Se trata de promover equidad social que llegue en beneficio y por derecho a la infancia. La meta es encontrar los mejores criterios de política económica y su relación con la democracia.

Así, también hay que tener en cuenta que la construcción de espacios de autonomía de los Estados frente a la Globalización constituye un desafío de la política democrática, así como la construcción y expansión de diversas ciudadanías. Los mecanismos regionales por crearse son oportunidades de nuevos espacios políticos de autonomía frente a la globalización. Una nueva institucionalidad política en el ámbito regional que se respete en autonomía y soberanía hace falta en América Latina. La infancia es parte de la autonomía y soberanía en la región, por ejemplo, si lo pensamos en términos de nutrición y educación. Lo mismo, en relación a la seguridad, ya que necesitamos asegurar el desarrollo integral de la infancia, más que su persecutoria.

4.2.- La infancia y el buen gobierno

Aparentemente la civilización humana en América Latina está agotada porque no alcanza a garantizar el derecho a la vida de sus crías[9]. En tal

9 El término cría lo empleamos en el sentido de Maturana: disposición biológicamente humana de amar a su infancia y velar por ella.

sentido, el agotamiento no sería solo de la clase política sino de la especie en esta región geográfica del mundo; ¿Quiénes estarán interesados en ello? Sin embargo, pensamos que la mayoría de la población si se encuentra entusiasmada para luchar por la vida de sus crías. Más bien de lo que se trataría es de la necesidad de fomentar una política radical que garantice el derecho a la vida. Es esta una exigencia legítima de la ciudadanía e implícita de la infancia. Porque de lo que se trata es de sacar adelante a la infancia. Entonces le quepa a la clase política y a la democracia auto exigirse una política radical que garantice el derecho a la vida.

En esa dirección y simplificando la gama de opciones, la niñez puede adherirse al régimen u oponerse al gobierno. Esa disyuntiva se resolvería sobre la base de la participación plena de la niñez en los asuntos públicos. Aunque los gobiernos no suelen ser efectivos, la participación de la infancia por las distintas vías que la democracia depare, desencadena en el protagonismo.

El protagonismo de la infancia en pleno régimen democrático demandaría de una nueva figura presidencial. Demandaría una figura que esté a la altura de la vida política de la niñez. En ese camino los futuros candidatos presidenciales deberían crecer de tal manera que quien gane logre tener la talla debida para atender a la infancia como cuestión de Estado, de la política y la democracia. Esa figura sería parte de una nueva dimensión societaria, que promueve relaciones de solidaridad, adopta una política re-distributiva del Estado, con el propósito de eliminar las desigualdades sociales respecto a la niñez.

Capítulo 20

Claroscuros de las Políticas de Infancia en América Latina

Gerardo Sauri Suárez

1.- Introducción

De acuerdo con Pilotti (2001: 52), en las sesiones de los grupos de trabajo para lograr la creación de la Convención sobre los Derechos del Niño (de ahora en adelante la Convención o la CDN) y que se prolongaron por casi diez años, la participación de los representantes de los Estados de la región de América Latina se ubicó de manera sistemática en el tercer lugar, precedidos por los representantes de Asia y de Europa; estos últimos siempre tuvieron la participación mayoritaria, duplicando casi siempre el número de participantes latinoamericanos. Para este autor, sólo los representantes de Argentina y Brasil estuvieron presentes en las nueve sesiones realizadas durante el período 1981-1988*; Cuba en ocho, Perú en siete, Venezuela en seis, México en cinco, Colombia en cuatro, Nicaragua en tres, Panamá en dos y Bolivia, Costa Rica, Honduras y Haití en una*.

En la mayor parte de los Estados que conforman la región de América Latina y El Caribe, la CDN entró en vigor (luego de sus respectivos procesos de firma y ratificación o adhesión) en 1990, como podemos apreciar en la tabla 1 (OHCHR-UNICEF, 2007).

Excepciones a esto fue el caso de Haití en donde su entrada en vigor no ocurriría hasta 1995, en medio de las convulsiones acontecidas con el retorno de Aristide al poder y el arribo de los cascos Azueles de la ONU para mantener el control de la población ante una cruenta ola de violencia política que es recurrente todavía. En Surinam, Santa Lucía y San

Vicente y las Granadinas (países que por cierto alcanzaron su independencia hasta finales de la década de los 70s, es decir, diez años antes de la Convención) la CDN entró en vigor en 1993.

Cuadro II.1
ESTADO DE RATIFICACIONES DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

	Fecha de la firma	Fecha de recibo del instrumento de ratificación	Fecha de entrada en vigor para el Estado Parte
Antigua y Barbuda	12 marzo 1991	5 octubre 1993	4 noviembre 1993
Argentina	29 junio 1990	4 diciembre 1990	3 enero 1991
Bahamas	30 octubre 1990	20 febrero 1991	22 marzo 1991
Barbados	19 abril 1990	9 octubre 1990	8 noviembre 1990
Belice	2 marzo 1990	2 mayo 1990	2 septiembre 1990
Bolivia	8 marzo 1990	26 junio 1990	2 septiembre 1990
Brasil	26 enero 1990	24 septiembre 1990	24 octubre 1990
Chile	26 enero 1990	13 agosto 1990	12 septiembre 1990
Colombia	26 enero 1990	28 enero 1991	27 febrero 1991
Costa Rica	26 enero 1990	21 agosto 1990	20 septiembre 1990
Cuba	26 enero 1990	21 agosto 1991	20 septiembre 1991
Dominica	26 enero 1990	13 marzo 1991	12 abril 1991
Ecuador	26 enero 1990	23 marzo 1990	2 septiembre 1990
El Salvador	26 enero 1990	10 julio 1990	2 septiembre 1990
Granada	21 febrero 1990	5 noviembre 1990	5 diciembre 1990
Guatemala	26 enero 1990	6 junio 1990	2 septiembre 1990
Guyana	30 septiembre 1990	14 enero 1991	13 febrero 1991
Haití	26 enero 1990	8 junio 1995	8 julio 1995
Honduras	31 mayo 1990	10 agosto 1990	9 septiembre 1990
Jamaica	26 enero 1990	14 mayo 1991	13 junio 1991
México	26 enero 1990	21 septiembre 1990	21 octubre 1990
Nicaragua	6 febrero 1990	5 octubre 1990	4 noviembre 1990
Panamá	26 enero 1990	12 diciembre 1990	11 enero 1991
Paraguay	4 abril 1990	25 septiembre 1990	25 octubre 1990
Perú	26 enero 1990	4 septiembre 1990	4 octubre 1990
República Dominicana	8 agosto 1990	11 junio 1991	11 julio 1991
San Kitts y Nevis	26 enero 1990	24 julio 1990	2 septiembre 1990
Santa Lucia	30 septiembre 1990	16 junio 1993	16 julio 1993
San Vicente y las Granadinas	20 septiembre 1993	26 octubre 1993	25 noviembre 1993
Surinam	26 enero 1990	1 marzo 1993	31 marzo 1993
Trinidad y Tabago	30 septiembre 1990	5 diciembre 1991	4 enero 1992
Uruguay	26 enero 1990	20 noviembre 1990	20 diciembre 1990
Venezuela	26 enero 1990	13 septiembre 1990	13 octubre 1990

Fuente: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos, www.ohchr.org

Tabla 1. Procesos de firma y ratificación de la CDN en AL y El caribe

De esta manera, la región se convirtió en una de las primeras a nivel mundial en adoptar la CDN, como marco fundamental en materia de legislación y políticas pública sobre infancia, al menos en la formalidad de sus marcos jurídicos.

La Convención supone una serie de obligaciones para el Estado que ha ratificado dicho instrumento a fin de lograr el cumplimiento y ejercicio de los derechos establecidos dentro de la misma. En este sentido vale la pena preguntarse cómo es que los diversos países de América Latina han avanzado en el cumplimiento de dicho acuerdo.

Muchas son las formas en las que pueden evaluarse los avances y los retrocesos en la aplicación de la Convención, sin embargo, nos parece que al menos habría que considerar algunos elementos centrales a la luz del texto de la propia Convención.

Desde nuestra perspectiva es necesario observar al menos los siguientes aspectos, algunos de los cuales tienen relación con la Observación General No. 5 del Comité de los Derechos del Niño de la ONU sobre las medidas generales de aplicación de la CDN (noviembre de 2003). Por razones de espacio, en este capítulo nos centraremos en dos aspectos que nos parecen centrales al respecto:

- El reconocimiento a niñas y niños como sujetos plenos de derechos en un país en particular.
- Las medidas generales de protección, en especial, las derivadas de las reformas legislativas adoptadas por los estados para dar cumplimiento a la Convención, medidas que son reconocidas como condiciones estructurales o de institucionalización de los derechos.

Sin pretender realizar una revisión exhaustiva de la situación que prevalece en torno a estos aspectos en América Latina, el presente capítulo pretende abordar las características generales de los mismos en la región y los principales retos comunes.

Es necesario señalar que nuestras reflexiones en parte se han alimentado de los debates con redes nacionales de derechos de la infancia de América Latina y El Caribe, agrupadas en la Red latinoamericana y caribeña por la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (REDLAMYC), con quienes hemos tenido el enorme privilegio de compartir algunas ideas. Por otro lado será inevitable las referencias al caso mexicano, que es del cual tenemos mejor conocimiento.

2.- El reconocimiento a niñas y niños como sujetos plenos de derechos en un país en particular

En el artículo 42 de la CDN los Estados parte se comprometen a dar a conocer ampliamente los principios y disposiciones de la Convención por medios eficaces y apropiados, tanto a los adultos como a los niños.

En numerosos países de la región, este artículo ha sido reducido, en el mejor de los casos, al ámbito de la divulgación de los derechos; por ello es frecuente que las acciones que se realizan en diversos países

consistan en campañas mediáticas –en ocasiones pensando en niños y niñas como principales audiencias- mismas que brindan difusión a los derechos; en otros casos se han logrado incluir los derechos en los libros de texto escolar de alguno o varios niveles educativos. Son comunes, también por ejemplo, los eventos, ferias, exposiciones, la elaboración de materiales gráficos y educativos (que en los últimos años han incrementado el uso de las nuevas tecnologías, como lo son los sitios en Internet), entre otras cosas. En ocasiones puede sorprender la enorme cantidad de recursos invertidos en campañas dentro de los medios de comunicación, pero sin que existan evaluaciones respecto del impacto logrado en las audiencias seleccionadas como objetivo de las mismas, ni de la sostenibilidad de los mensajes en los imaginarios sociales.

Tampoco es extraño saber de campañas que se originan ante la inminente necesidad de informar cada cinco años sobre los avances en la aplicación de la CDN al Comité de los Derechos del Niño de la ONU (el organismo encargado de verificar el cumplimiento de dicho Tratado), que luego se evaporan una vez generada la información a reportar.

No obstante el mencionado artículo tiene alcances que son cruciales para el efectivo ejercicio de los derechos por parte de las niñas y los niños: el cambio en la forma en que se les ve y se les trata desde los grupos sociales adultos.

Cuando abordemos otros de los elementos sobre los que estructuramos este análisis, observaremos que en mayor o menor medida encontraremos avances significativos en cada uno de ellos.

Sin embargo, es en la forma de ver y tratar a niñas y niños en donde quizá ubiquemos los obstáculos más significativos para el ejercicio pleno de sus derechos, fundamentalmente debido a que hace referencia al ámbito sociocultural en la región, lo cual afecta a un país incluso a pesar de la existencia de marcos legislativos que son más armónicos a la CDN.

En el fondo podemos decir que en América Latina existen enormes dificultades para transitar entre dos tipos de paradigmas contrapuestos entre sí y que corresponden a doctrinas también yuxtapuestas, como mostramos en el cuadro siguiente

Se trata de una difícil transición entre dos modos de entender y tratar a niñas y niños.

Por un lado, los paradigmas basados en la doctrina de la situación irregular tienen como característica, tal y como lo expresa María Elena Naddeo (2005), la asimetría y el autoritarismo, debido a que se basan en la creencia de que *los adultos y el Estado debíamos tutelar a los niños, a los «menores de edad» quienes por su condición de «menores de edad» eran incapaces de tener su propia opinión, de manejarse por sí mismos*; por ende para la autora existiría una asociación entre *la minoría de edad con la incapacidad, asociada también con lo inferior y lo distinto de manera estigmatizante, ajena a una supuesta normalidad planteada por la ideología dominante.*

La CDN provocó que en América Latina se desarrollara un amplio debate cuestionando el paradigma de la situación irregular y que fuera fundamental para denunciar las prácticas autoritarias vestidas de legalidad por parte del Estado hacia la infancia. Este debate se centró en dos ámbitos principales: el impulso de leyes nacionales adecuadas al espíritu y normatividad de la CDN y la creación de sistemas de justicia juvenil derivados también de la Convención y de otros Tratados.

Más adelante abordaremos parte de los avances y retrocesos en la construcción de este marco jurídico dado que nos interesa destacar aquí que, si bien la lucha por la adecuación legislativa ha sido fundamental para superar este paradigma prevaleciente durante décadas en los marcos legislativos latinoamericanos, no ha sido suficiente para generar nuevas prácticas sociales que reconozcan plenamente a niñas y niños como sujetos de derechos, además de que –como es de suponerse, las legislaciones siguen reflejando tremendas contradicciones y ambigüedades.

La ambigüedad ha sido señalada por autores como Antonio Fernando de Do Amaral e Silva (referencia aquí sólo año completa al final) quien advierte de su presencia incluso entre quienes rechazan la doctrina de situación irregular:

> El paradigma de la ambigüedad se encuentra muy bien representado por aquellos que, rechazando de plano el paradigma de la situación irregular, no consiguen acompañar (tal vez por la disminución significativa de las prácticas discrecionales y paternalistas en el trato con los niños), las transformaciones reales y potenciales que se desprenden de la aplicación consecuente del paradigma de la protección integral, que considera al niño y al adolescente como sujeto de derechos y también de responsabilidades.

Diversos especialistas en derechos de la infancia aportaron importantes elementos para mostrar la forma en que la doctrina de la situación irregular se consolidó sobre todo en los sistemas penales relacionados con la infancia, sin embargo el énfasis en la obsolescencia de los sistemas de justicia penal juvenil, llevó a considerar que en efecto esta doctrina había dividido el mundo de la infancia en dos polos.

Así, mientras de un lado se encontrarían los «menores» en donde se encontraban niñas, niños y adolescentes tanto en conflicto con la ley o fuera del marco de la familia y las instituciones (como el caso de los y las abandonados, las poblaciones infantiles callejeras), para quien las leyes de la doctrina tutelar derivaban en procesos de institucionalización, discriminación y violación a sus derechos; por otro lado estaría el mundo de los «niños», considerados aquellos quienes cumplían las expectativas adultas al encontrarse dentro del marco de la familia, la escuela y que, por tanto, en un contexto «normalizado». Esta división imaginaria del mundo de la infancia, ha llevado a suponer que para este segundo grupo había un tratamiento de personas como sujetos de derechos, lo cual no necesariamente ha sido así.

Nosotros sostenemos más bien la hipótesis de que el tratamiento brindado a niños, niñas y adolescentes hacia quienes se han dirigido con mayor énfasis los sistemas basados de la doctrina tutelar representa quizás la peor y más aberrante forma de institucionalización de sistemas más amplios a nivel sociocultural que no consideran a la infancia en general (aún cuando no sea la que vive en la calle o la que se ha confrontado con la ley) como personas con derechos plenos, pero que tiene también otras formas de expresión y que afecta a niños y niñas incluso a pesar de su condición social y económica.

Lejos de encontrarnos una región Latinoamericana en donde habrían grupos de niñas y niños a quienes sí se les considera como personas con derechos plenos y otros a los que no, los avances en materia de derechos de la infancia no permiten romper los paradigmas clásicos mediante los cuales se sustentan las prácticas sociales hacia la infancia y que, justamente niegan sus derechos, aún a pesar de que estos se encuentren garantizados cada vez más en los sistemas jurídicos.

En un numeroso conjunto de países de América Latina se vive en un entorno de violencia y creciente sentido de inseguridad social, enmarcada por la presencia del narcotráfico, la ingobernabilidad, el desempleo, la desigualdad y pobreza, la inseguridad alimentaria, que llevan a que la

búsqueda de mayores niveles de seguridad se convierta en una de las demandas principales de la población.

En este complejo contexto, y a pesar de los marcos jurídicos que garantizan el reconocimiento de niñas y niños como personas con derechos plenos, las políticas públicas y las prácticas sociales de manera sistemática derivan en la restricción de los derechos a niños y niñas e incluso en su criminalización. Así, la relación adulto-infancia se encuentra mediada por lo que Gomez y Martínez (2005) denominan como la «subjetivación del riesgo», idea que en general se refiere a paradojas en donde los riesgos que producen nuestras sociedades para la infancia son percibidos como progresivamente intensos por lo que se incrementa la idea de salvaguardar su seguridad al ser considerada como la parte más vulnerable de la sociedad, pero que en este proceso de protegerle opera la «política de sustitución»: niñas y niños se transforman de destinatarios del riesgo a potenciales productores del mismo:

> La difusión por los medios de comunicación de casos de inusitada violencia producida por niños, frente a otros niños o frente a adultos, y la alarma social que acompaña, ha provocado que la calificación de «infancia en peligro» incorpore la consideración de «infancia peligrosa» en cuanto agente causante de éstos(…)Desde este punto de vista, se entiende que los niños precisan de mayor protección al mismo tiempo que de mayor nivel de control. *Gomez y Martínez (op.cit.)*

Bajo esta mirada nos encontramos con diversas prácticas como la revisión de útiles escolares, el uso de pruebas antidoping, la colocación de arcos detectores de metales en las escuelas, la creación de reglamentos administrativos que consideran a las poblaciones callejeras como presuntos delincuentes y admiten su detención por ser consideradas sospechosas, leyes antimaras y hasta grupos de exterminio… son todas ellas prácticas que no solamente no se detienen en la región de América Latina, sino que expresan la formas de control social hacia la infancia sustentadas bajo el argumento de protegerla, pero siempre conculcando o restringiendo de manera arbitraria sus derechos, a pesar de que los marcos jurídicos establezcan lo contrario.[1]

En este sentido, se han vuelto relevantes los incipientes esfuerzos por parte de organizaciones internacionales y de redes de ONGs en América Latina por ir más allá de la adecuación de los marcos jurídicos al

1 Ver en este mismo libro en el capítulo 17 de Pérez García el concepto de «discriminación tutelar».

espíritu de la CDN, para desarrollar experiencias que generen nuevas prácticas sociales y superen las representaciones sociales que niegan a niñas y niños su condición de sujetos plenos de derechos.

De esta manera, tales esfuerzos buscan que el reconocimiento a los niños y las niñas como personas y como sujetos con derechos plenos supere la condición jurídica y derive en nuevas prácticas.

En este sentido es necesario valorar la forma en que las experiencias de programación basada en los derechos de la infancia comienzan a permear en la región, pero también los aportes sociológicos que ayudan a cuestionar las representaciones sociales sobre infancia. Desafortunadamente estos esfuerzos son aún incipientes y las políticas públicas no han incorporado este nuevo enfoque como parte de sus agendas.

3.- Las medidas generales de aplicación de la CDN

La adecuación de las legislaciones de los países tanto en el plano nacional como local, resulta una de las principales medidas para la aplicación de la CDN en la medida que representan el marco que regula y orienta las políticas públicas en un Estado.

Al menos unos 20 países de América Latina han realizado una serie de adecuaciones jurídicas frente la CDN. Dichas adecuaciones van desde reformas constitucionales, hasta códigos en materia de derechos de la infancia, leyes generales o federales (dependiendo de la configuración jurídica de un país determinado. Brasil fue pionero en la materia pues el Estatuto del Niño data de 1990, mientras que Colombia se encuentra entre los que más recientemente han adecuado su legislación nacional con Ley 1098, en materia de Infancia y Adolescencia de noviembre de 2006.

Esta disparidad de situaciones en el ordenamiento jurídico de la región ha llevado a diversos organismos internacionales, gubernamentales, legisladores e incluso a promotores de los derechos de la infancia a plantear que unos de los retos en América Latina se encuentra ahora en legislaciones específicas (como las leyes locales estaduales, de justicia juvenil, Trata de personas, migración, etc.) y en todo caso en la aplicación de los nuevos marcos jurídicos en las políticas públicas.

Hace diez años Ferrajoli (1999), señalaba varios problemas frente a la legislación en materia de derechos de la infancia:

1. La efectividad de las leyes aprobadas.

2. La resistencia para desarrollar aquellas políticas sociales necesarias para el cumplimiento del nuevo derecho.

3. Las dificultades para la implementación de las nuevas leyes, tales como la efectivización de nuevas instituciones dirigidas a asegurar el cumplimiento de los derechos.

4. El realismo sustancialista y pesimista que supone que no es posible modificar la realidad.

Si bien estos problemas señalados son ciertos, y han servido para profundizar en cada una de las líneas planteadas, por otro lado se mantiene la idea de que ya no quedaría espacio para mantener el debate en torno a las leyes y códigos generales sobre derechos de la infancia, salvo en los países en los que aún este marco no existe.

La ausencia de un análisis detallado de los contenidos de las legislaciones que se han ido creando en los primeros 18 años de vigencia de la CDN en América Latina esconde deficiencias fundamentales, que restan fuerza a la posibilidad de que tales marcos vigentes se apliquen en la realidad. Lamentablemente, el escaso debate respecto de la capacidad de estas legislaciones para el efectivo ejercicio de los derechos por parte de niñas, niños y adolescentes, contribuye al sometimiento de los mismos ante los intereses de otros grupos sociales, no sólo adultos, sino más en particular de los grupos con mayor poder político y económico de la región.

Quienes sostienen que hay que superar el debate legislativo frecuentemente derivan en sus planteamientos en la necesidad de capacitación a jueces, magistrados y funcionarios públicos para la aplicación de los marcos jurídicos vigentes. No obstante la intencionalidad de esta formación, en esta reducción se esconde además la carencia de mecanismos para hacer exigibles y justiciables los derechos por parte de niños y niñas ante otros poderes y omiten que, en general, en América Latina, (salvo importantes, pero reducidas excepciones -como el caso de Brasil- las nuevas leyes no han dado origen a una nueva institucionalidad para dar cuenta con la contundencia que la realidad de la región demanda, de los compromisos vinculantes adquiridos en la materia.

Además, por su parte, los organismos internacionales que han dedicado recursos importantes a la construcción de marcos legislativos, no han adoptado un papel lo suficientemente crítico en relación a los resultados

de estos procesos y prefieren pasar de largo por el análisis de las leyes creadas.[2]

Mientras los grupos de interés económico y político no dudan en utilizar todo su poder para cuidar y modificar de manera sistemática los marcos jurídicos que les pueden afectar, numerosas leyes aprobadas en América Latina terminan como declaraciones de buenas intenciones a los que los niños y las niñas, sobre todo aquellos que se encuentran en peores formas de discriminación y desigualdad, no pueden acceder ni interferir sobre ellas.

En numerosas ocasiones, las leyes para la protección de los derechos de la infancia terminan siendo más bien recursos decorativos que contribuyen a la simulación, a la pretensión de que se están dando pasos hacia la aplicación de la CDN, mientras los años pasan y nuevas generaciones de niñas y niños viven en las peores condiciones y aparecen nuevos grupos de interés que terminan vulnerando su condición.

Así, las leyes en esta materia no han servido para al menos contener el impacto del comercio de armas en la región, el uso de niños para el tráfico de estupefacientes o para ampliar su mercado de consumo, las diversas formas de violencia infantil, por citar algunos ejemplos. Iniciativas de ley muy interesantes nunca vieron la luz del día pues terminaron debilitadas u olvidadas durante los difíciles y complicados procesos de legislación ante congresos poco sensibles a los derechos de la infancia, en manos de legisladores más preocupados por rendir cuentas a sus grupos de interés que en generar las nuevas institucionalidades requeridas para cumplir con principios fundamentales inherentes a la CDN como el del interés superior de la infancia.

Ante este escenario nada halagüeño para que las políticas públicas en América Latina avancen con contundencia, es necesario que estén sustentadas en un marco jurídico sólido. Son comunes las historias de programas, instituciones, instancias y experiencias que surgen en un momento determinado y que resultarían en modelos exitosos para la aplicación de la CDN, pero que sucumben ante los cambios de una administración pública, debido a que se encontraban más bien sustentadas en

2 Un ejemplo de esto puede ser la ausencia de indicadores sociales consensuados en la región para el cumplimiento de las leyes, el enfoque de derechos en las mismas, en donde fundamentalmente se carece de los mecanismos para hacer exigibles y justiciables los derechos, sobre todo cuando se trata de un niño o una niña frente a los adultos.

coyunturas específicas, en la voluntad de funcionarios sensibles a los derechos en turno, que a la institucionalización del enfoque de los derechos.

Las deficiencias más sentidas en la región, y que pueden observarse en las diversas recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño de la ONU a cada uno de los países con sus énfasis y matices particulares, tienen que ver con:

a) Las deficientes instancias para coordinar las políticas públicas

La creación de instancias para la coordinación de las políticas públicas en materia de infancia en los distintos niveles de gobierno, ha sido considerada fundamental para avanzar con mayor contundencia en el desarrollo de acciones para garantizar los derechos.

A pesar de que el Estatuto del Niño de 1990 de Brasil fue el primero en generar este tipo de instancias, sigue siendo uno de los más avanzados en su tipo, mientras que legislaciones creadas muchos años después ni siquiera han contemplado instancias en esta materia, como es el caso de la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes de México de principios de 2000.

Entre estos dos marcos jurídicos señalados, que represetarían los dos polos de un amplio continuum, se ubican una buena parte de las legislaciones nacionales en esta materia. Por ejemplo se crean instancias de coordinación de carácter meramente consultivo que no cuentan con la suficiente fuerza jurídica para obligar a la articulación de las políticas públicas de las distintas agencias gubernamentales y con una mayor debilidad en la participación de las dependencias encargadas de las asignaciones y control presupuestario.

Pero volvamos a uno de los marcos pioneros; una de las principales fortalezas del Estatuto del Niño de Brasil es justamente el carácter resolutivo que tiene su Consejo, mismo que le otorga un carácter realmente rector. Son escasas las evaluaciones de la trayectoria e impacto de este tipo de instancias de coordinación tanto a nivel nacional como de la región. No obstante diversos testimonios de ONGs indican que prevalece la debilidad de las mismas, dado el carácter consultivo de estos, para modificar las políticas públicas vigentes y más aún para diseñar políticas públicas fuera de las dictaminadas dentro de lo que se conoce como el «Consen-

so de Washington». Dicho «consenso» propugna, entre otras cosas, por la reducción del papel del Estado en la vida pública y la dedicación de sus esfuerzos en materia social a aquellos grupos más excluidos del desarrollo social, lo que ha significado en diversos aspectos, el fin de las políticas universales.

En países como México, la cultura patrimonialista de la función pública es uno de los obstáculos más determinantes para impulsar la existencia de instancias de coordinación de los esfuerzos gubernamentales, debido a que cada segmento de acción en el sector público se convierte no sólo en una fuente de recursos a la que no se desea renunciar, sino también en el espacio para mantenerse en el juego político durante largos periodos.

Aunque la presencia de regulaciones jurídicas para garantizar la eficacia y consolidación de estas instancias para las políticas públicas en materia de infancia en nuestros países no es garantía total de su cumplimiento, sin duda contribuye a que el funcionamiento de tales instancias no quede sometido a los caprichos políticos de las administraciones de turno.

Un tema importante en cuanto al funcionamiento de este tipo de instancias de coordinación tiene que ver con la participación ciudadana. En las leyes en materia de participación ciudadana como la de Brasil o Venezuela, la conformación de este tipo de órganos de coordinación es paritaria; su composición integra de forma equitativa a representantes de instancias públicas y organizaciones no gubernamentales. En países como Costa Rica o Ecuador se trata de instancias en donde es mayoritaria la participación de representantes de órganos de gobierno; casos como el de Bolivia sólo mencionan la participación de estas organizaciones, pero no establecen su proporcionalidad, mientras que leyes como la de Argentina no establecen la participación dentro del órgano de coordinación pero sí definen un mecanismo de seguimiento adicional conformado por las mismas. En diversas legislaciones estaduales mexicanas, este tipo de órganos admiten la participación de representantes de sociedad civil, de forme meramente testimonial: con voz pero sin voto.

Nuevamente, la falta de evaluaciones sobre estas instancias de coordinación limita un análisis más profundo, pero todo indica que la participación ciudadana dentro de las mismas tiene varios elementos de relevancia.

- Un primer elemento se encontraría en la posibilidad de construir políticas de Estado y no sólo de gobierno; en ese sentido, los modelos más

avanzados podrían ser aquellos que integran también a representantes del poder legislativo y judicial.

- Otro elemento estaría dado por la importancia de tener como insumo las experiencias aprendidas por las ONGs en el campo de defensa y promoción de los derechos de la infancia como fundamentos para el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas.

- Un elemento imprescindible es la posibilidad de movilizar recursos adicionales a los del gasto público para lograr una mayor contundencia en el desarrollo de programas y acciones dirigidas hacia la infancia.

Sin embargo, en la experiencia de algunas organizaciones de derechos de la infancia en América Latina que hemos conocido de primera mano en algunas reuniones regionales, más importante que la paridad e incluso la presencia misma de estas representaciones, estaría dada por su carácter decisorio, ya que de lo contrario la presencia de éstas corre el riesgo de sólo legitimar políticas públicas que se diseñan fuera de tales órganos.

Un elemento adicional para el análisis es el hecho de que pocas leyes de este tipo establecen la interlocución con instancias en donde ocurren procesos de participación infantil, ni siquiera en el nivel consultivo, lo que muestra que aún cuando los ordenamientos jurídicos garantizan formas de participación infantil, se muestran débiles a la hora de encontrar los mecanismos para darle mayor formalidad. Esto ocurre tanto en el diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas, lo que hace que experiencias como los parlamentos infantiles, que ocurren en diversos países, sigan siendo vistas como espacios para la formación de niñas y niños y no como instancias valiosas para conocer sus opiniones.

b) Los débiles o inexistentes órganos de defensa de los derechos de la infancia

La Observación General No 2 del Comité de los Derechos del Niño de la ONU sobre el papel de las instituciones nacionales independientes de derechos humanos, brinda lineamientos fundamentales para el diseño de órganos capaces de defender y representar con contundencia los derechos de la infancia, incluso por la vía penal, frente a los intereses de otros grupos, pero que desafortunadamente no se cumplen en cabalidad. Son numerosos los casos de legislaciones que no establecen figuras de

este tipo o bien de aquellos en donde no gozan de las condiciones apropiadas.

Dichas legislaciones no han sido sensibles en general a considerar lo que señala la Observación General No. 2 (2002) en el sentido de que:

> *Si bien tanto los adultos como los niños necesitan instituciones nacionales independientes para proteger sus derechos humanos, existen motivos adicionales para velar por que se preste especial atención al ejercicio de los derechos humanos de los niños. Estos motivos comprenden el hecho de que el estado de desarrollo de los niños los hace particularmente vulnerables a violaciones de los derechos humanos; rara vez se tienen en cuenta sus opiniones; la mayoría de los niños no tienen voto y no pueden asumir un papel significativo en el proceso político que determina la respuesta de los gobiernos ante el tema de los derechos humanos; los niños tropiezan con dificultades considerables para recurrir al sistema judicial a fin de que se protejan sus derechos o pedir reparación por las violaciones de sus derechos; y el acceso de los niños a las organizaciones que pueden proteger sus derechos generalmente es limitado (*CRC/GC/2002/2 p. 5).

Es común encontrar así que, aún cuando algunas legislaciones dan origen a estas instancias, estas muestras severas deficiencias frente a lo establecido en la Observación citada. Tales deficiencias las encontramos en particular en torno a:

- Ausencia de mandato definido en la Constitución o al menos en las legislaciones en materia de protección y promoción amplia de los derechos de niñas y niños, y que establezca las funciones de forma bien definida (CRC: Ibid. p. 8). Entre las facultades establecidas se debe incluir para examinar las quejas y peticiones individuales y llevar a cabo las investigaciones correspondientes, inclusive en el caso de quejas presentadas en nombre de niños o directamente por niños. Para poder practicar eficazmente esas investigaciones debe otorgárseles la facultad de interpelar e interrogar a los testigos, tener acceso a las pruebas documentales pertinentes y acceder a los lugares de detención. También les corresponde la obligación de velar porque los niños dispongan de recursos efectivos -asesoramiento independiente, defensa de sus derechos y procedimientos para presentar quejas- ante cualquier conculcación de sus derechos. Cuando proceda, las instituciones nacionales de derechos humanos deberían asumir una función de mediación y conciliación en presencia de quejas.

- Presupuesto público propio para defender con eficacia e independencia los derechos de la infancia (CRC: Ibid. p. 10). Esto es particular-

mente relevante cuando los violadores de los derechos son funcionarios públicos de alto nivel o miembros de poderes fácticos como la jerarquía eclesial. En diversos países los defensores del pueblo, que podrían fungir también como defensores de los derechos de la infancia, siguen siendo determinados o asignados por los representantes del poder ejecutivo, lo que provoca que raramente se lleguen a procesos que, incluso por la vía penal, procuren la justicia y la restitución de los derechos.

- Una capacidad importante es la de contar con carácter jurisdiccional, para que no sólo conozcan de violaciones a los derechos de la infancia, sino que además puedan denunciarlas.

Es cierto que uno de los temas pendientes en la agenda latinoamericana sigue siendo el de las adecuaciones en los procesos judiciales para acercarlos a niños y niñas cuyos derechos han sido violados a fin de que la toma de declaraciones, la construcción y desahogo de pruebas periciales, entre otras muchas cosas, no vulneren sus derechos nuevamente, sin contar con el hecho de que las instancias de defensa deban de ser accesibles a sus zonas de origen, lenguaje, perfil cultural y de género.

La carencia de estos mecanismos para la defensa real de los derechos de la infancia para provocar adecuaciones más específicas en los marcos jurídicos específicos y en fomentar políticas públicas, sigue siendo una agenda pendiente en numerosos países de América Latina.

No obstante es necesario que se realicen evaluaciones de los procesos derivados de las reformas legislativas ocurridas en las últimos 18 años en la región, no sólo para observar las deficiencias con miras a emprender las reformas que las superen, sino a recuperar los aprendizajes y las experiencias desarrolladas a partir de esto, y que pueden ser un insumo para avanzar con mayor contundencia en la región. La agenda legislativa es, entonces un tema aún pendiente en esta región.

Capítulo 21

Políticas de infancia en la Unión Europea

Manfred Liebel

1.- Introducción

En la Unión Europea (UE) viven aproximadamente 94 millones de niñas, niños y adolescentes menores de 18 años. Su porcentaje en relación a la población total es menor que en otras regiones del mundo, pero puesto que las decisiones de hoy suelen tener efectos y consecuencias a largo plazo, será el grupo poblacional más afectado por éstas. En comparación con los niños del Sur global, la mayoría de sus similares en Europa se encuentra en una posición confortable. Sin embargo, conociendo las posibilidades y los estándares que fija la CDN, también en Europa, una mirada más detallada nos muestra que muchos niños están lejos de poder ejercer sus derechos.

En lo que sigue, explicaremos qué es lo que han hecho o no los organismos oficiales de la UE en los últimos años para hacer respetar los Derechos de los Niños. En este contexto hay que tomar en cuenta, que las políticas sectoriales de la UE no sólo se refieren a los niños en Europa, sino que pretenden también influir en la situación de los niños en países y regiones fuera del continente, en particular en los llamados "países en vías de desarrollo". Posteriormente, esbozamos algunas ideas fundamentales para una política europea de la infancia, señalando las iniciativas correspondientes de diferentes grupos de la sociedad civil a nivel europeo. Comenzamos con una breve descripción de las violaciones de los Derechos de los Niños en Europa.

2.- Violaciones de los Derechos de los Niños – también en Europa

Pese a que la UE forma parte de las regiones más ricas del mundo, en los últimos 20 años, la pobreza de niñas y niños se ha incrementado significativamente en casi todos los Estados miembro. De hecho, los niños son uno de los grupos poblaciones más afectados de la pobreza relativa, y ésta tiene consecuencias serias para sus oportunidades de vida y de educación, para su salud, su autoestima y su participación en la vida social (ver UNICEF 2005d). Determinados grupos de niños están expuestos a las discriminaciones aún más que los otros. Algunos países, por ejemplo, niegan de manera sistemática el acceso a la educación a los niños de minorías étnicas como *los romas* y toleran que el suministro de salud para ellos sea deficiente (ver Focus Consultancy et al. 2005). Asimismo, todavía hoy, los niños con necesidades especiales (todavía mal llamados "niños discapacitados") tienen que enfrentarse con diferentes prejuicios y carecen de posibilidades para tomar parte en las decisiones que afectan su vida (ver UNICEF 2005e). De igual manera, los niños migrantes que tienen tez, lengua o vestimenta diferente a la de la población mayoritaria, a menudo se ven expuestos a agresiones racistas.

Los niños sufren violencia en la familia, en la vida social, en los hogares de niños y en muchos otros lugares. Según un estudio de UNICEF, en Alemania y Gran Bretaña, semanalmente mueren dos niños a causa de malos tratos o actos de negligencia. En Francia incluso son tres por semana (ver UNICEF 2005f). Si bien se han realizado esfuerzos para disminuir el número de niñas y niños que viven en hogares y escuelas infantiles, lo cierto es que en los últimos años, éste ha vuelto a aumentar. En toda Europa, actualmente hay 23.000 niños menores de 3 años que viven en este tipo de instituciones (ver Ruxton 2005: 142) y los esfuerzos para buscar soluciones alternativas y, sobre todo, el fomento estatal de estas gestiones dejan mucho que desear.

Asimismo, el tráfico comercial de niñas y niños se extiende a través de toda Europa, donde un número cada vez mayor de niños "importados" son empujados hacia el mercado del sexo comercial, obligados a mendigar o a cometer actos delictivos. Las adopciones ilegales de niños procedentes del Sur, considerados como "exóticos" se ha convertido en un negocio, en el cual las parejas "desesperadas por tener un hijo" se dan la mano con agencias y abogados sin escrúpulos, sin que les importe ni en lo más mínimo el respeto por los Derechos de los Niños.

También los niños que, conjuntamente con sus familiares o solos, solicitan asilo en algún país, son violados en sus derechos por autoridades públicas, siendo encarcelados, extraditados o privados de alimentación, vivienda, educación y servicios de salud adecuados. La situación es especialmente difícil de soportar para los niños no acompañados y "sin papeles" (ver UNHCR 2004; Ruxton 2003).

3.- ¿Ciudadanía europea de los niños?

A pesar de este primer escenario, durante los últimos años, el interés en la temática de la infancia ha aumentado en los Estados miembro y en las instituciones de la UE; no hay duda. De hecho, en su resolución de fecha 12 de diciembre de 1996, el Parlamento Europeo exigió a la Comisión Europea, es decir, el ejecutivo de la UE, incluir los Derechos de los Niños como objetivo en todas las áreas de la política. Así, se han desarrollado enfoques políticos y programas para la protección de la niñez, la pobreza de niñas y niños – especialmente de las discriminaciones, el mejor interés del niño – y que tienen que ver con la marginación social. La Carta Europea de los Derechos Fundamentales, se refiere en el artículo 24 explicitamente a la CDN. No obstante, hasta el momento, ni en la legislación europea, ni en las estructuras de la UE hay señales de una política de la infancia coherente en Europa. Esta política debe dar mayor peso al conjunto de los Derechos de los Niños que establece la CDN, muy especialmente a la protección contra las discriminaciones, la prevalencia del mejor interés del niño y la participación en los procesos de decisión. Es necesario multiplicar esfuerzos para poner en práctica la ciudadanía de los niños y niñas en los países miembro y a nivel de toda Europa.[1]

Con la ampliación de la UE, habrá muchos cambios económicos, políticos, ambientales y sociales. Sin embargo, las resoluciones que se toman al respecto no tienen en cuenta de manera adecuada las consecuencias que pueden generar para las condiciones de vida de los niños. En realidad, eso no nos sorprende, puesto que en los debates sobre la Europa del futuro, el punto de vista de los niños queda al margen, sus intereses son pasados por alto y su voz sólo encuentra oídos sordos.

1 Aparte de las actividades de la UE, también cabe indicar las del Consejo Europeo que, pese a que son menos vinculantes, incluyen a varios Estados fuera de la UE (p.ej. Rusia). Así, en 1996, el Consejo Europeo firmóla "Convención Europea sobre el Ejercicio de los Derechos de los Niños" que entró en vigencia el 1.7.2000. Sin embargo, ésta se limita a normas de procedimiento para la práctica judicial y sus estándares no llegan a los de la CDN (ver Verhellen & Lambert 2004).

Uno de los motivos que explican esta situación es el hecho de que los gobiernos creen que los niños no son "competentes" para participar en las decisiones. Ni siquiera están dispuestos a considerar la posibilidad de que los niños participen, por ejemplo, en elecciones democráticas. De hecho, no aceptan que, a menudo, los niños desempeñan un rol activo y asuman responsabilidad en la vida social. Muchos de ellos apoyan a su familia o a sus amigos mediante su trabajo que (generalmente) no es remunerado o se desempeñan en diferentes organizaciones e iniciativas. Usan con una asombrosa habilidad los medios tecnológicos modernos (teléfonos móviles, SMS, internet, video-juegos) para intercambiar ideas, sentimientos y opiniones y a veces, ayudan a sus familias mediante sus conocimientos técnicos. Si se quiere construir una Europa que valore la participación de la ciudadanía, sería muy importante tomar en cuenta y reconocer las habilidades, capacidades y los aportes de los niños.

Muchos documentos hablan de los niños como ciudadanos europeos, pero, *de facto*, los derechos fundamentales quedan restringidos a las personas adultas. Cuando se hace referencia a la participación de las generaciones jóvenes – como por ejemplo, en el documento de la Comisión Europea titulado "*Las políticas europeas que conciernen a la juventud"* de mayo del 2005 – las recomendaciones se limitan a adolescentes mayores de 15 años. Los niños más jóvenes son considerados como una especie de apéndice de sus familias, pero no como verdaderos sujetos de derecho (ver Stalford 2008). Y lo que es más grave aún: los derechos ciudadanos y de protección no valen más que para los ciudadanos de los países miembro de la UE. Quiere decir que niñas, niños o adolescentes con otra nacionalidad y peor aún los "apátridas" quedan totalmente excluidos y, generalmente, no pueden reclamar ningún tipo de derechos de la UE.

4.- Los Derechos de los Niños y los tratados de la UE

A diferencia de la CDN que reconoce a niñas y niños como titulares de derechos, los tratados de la UE están marcados por el concepto de los "ciudadanos como trabajadores" *("citizen-as-worker"*, ver Ruxton 2005: 19; Stalford 2008), es decir, en su función económica posterior a la etapa de la infancia. La consecuencia es que en la mayoría de las áreas de la política, los intereses de los niños no cuentan y no gozan. Y cuando se los menciona, los niños son considerados objetos de medidas de protección y no sujetos y titulares de derechos con autonomía. Son vistos, en primer lugar, como "víctimas" a las que hay que proteger.

Esta visión no permite ver a los niños como sujetos que sí son capaces de participar en la organización de su futuro (tal como se exige en el art. 12 de la CDN).

En cambio, desde hace algún tiempo, en la Comisión Europea observamos la tendencia de ver a los niños ya no exclusivamente bajo el aspecto de la "protección social" sino también en calidad de "inversión social" para el futuro – especialmente en vista del desarrollo demográfico, de la situación en el mercado laboral, en la educación y en cuanto a la asistencia y atención de los niños. Evidentemente, eso podría otorgar mayor peso a los niños en el sentido de que ya no se los considera como un "obstáculo para el empleo" de los adultos (en particular de las mujeres) o como sujetos dependientes y, por ende, como una carga para la familia y la sociedad. Pero incluso visto desde esta perspectiva, los niños todavía están lejos de ser reconocidos y respetados como miembros plenos de la sociedad, puesto que para eso, sería necesario dejar de reducirlos a un mero factor para los cálculos económicos y tomarlos en cuenta como sujetos con derechos y competencias propias.

Los dos fundamentos legales más importantes para las acciones a nivel de toda la UE son el Tratado de Ámsterdam (1997) y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea del 7 de diciembre del 2000. El Tratado de Ámsterdam incluye tres artículos que se refieren a la protección de los niños ("*offenses against children"*, art. 29), a la pobreza y la marginación social de los niños (art. 137) así como a la discriminación (art. 13). A diferencia de los tratados de la UE que se han firmado hasta el momento, la Carta de los Derechos Fundamentales recalca la aplicabilidad de los derechos fundamentales para los niños, con lo que va más allá de una simple mención general de los Derechos de los Niños como lo hace la Convención Europea de los Derechos Humanos del Consejo Europeo que data de 1950. Las determinaciones más relevantes de la Carta para los niños son las siguientes:

- derecho a la integridad de la persona (art. 3,2);
- prohibición de la tortura y de las penas o los tratos inhumanos o degradantes (art. 4);
- prohibición de la esclavitud y del trabajo forzado, en especial en relación con la trata de personas (art. 5,1 y 5,3);
- respeto a la vida privada y familiar (art. 7);
- conciliación de la vida familiar y de la vida profesional (art. 31).

Estas disposiciones se complementan por otros derechos específicos de los niños:

- Art. 14: derecho a la educación;
- Art. 32: prohíbe la explotación y protege la salud y el bienestar de los niños en el mercado laboral;
- Art. 21: recalca y amplía las disposiciones anti-discriminación del art. 13 del Tratado de Ámsterdam.

El más importante es el artículo 23 que menciona de manera explícita los Derechos de los Niños. Pese a que no se refiere a la CDN más que en una nota al pie, el texto se relaciona con "el mejor interés del niño" y su derecho a la participación. El artículo 23 inciso 1 solamente indica que los niños pueden "expresar su opinión libremente", sin reconocerlo explícitamente como un derecho, pero aún así significa un avance frente a la idea hasta ahora predominante de que los niños no son más que personas necesitadas de protección. El inciso 2 va más allá, pues estipula que los intereses de los niños deben tomarse en cuenta en todos los ámbitos de la política que a ellos les conciernen. Si esta Carta se aplicara, sería un paso importante hacia una legislación y una política europea (de la UE) orientada en los Derechos de los Niños.

Es cierto que la Carta de los Derechos Fundamentales no es tan amplia como la CDN. Pese a ello, puede contribuir a que la política europea enfoque de una manera más adecuada, los intereses de los niños. Está previsto que la Carta sea reconocida como derecho vigente por el nuevo "Tratado básico" de la UE, que reemplazará la fracasada Constitución Europea. Los tratados existentes toman en cuenta algunos intereses de los niños en algunos ámbitos de la política (maltrato, marginación social, no-discriminación, movimientos libres, educación, política del consumidor), pero la competencia general de la UE en materia de niños es limitada y las disposiciones respectivas existen de manera dispersa sin vinculación entre unas y otras.

5.- Los Derechos de los Niños en la política de la UE

La UE realiza acciones relacionadas con los Derechos de los Niños desde hace muchos años. Generalmente, se refieren a irregularidades y violaciones de sus derechos en los países del Sur. Algunos ejemplos. Desde fines de los años 90, la Comisión Europea apoya programas de diferentes ONGs que luchan contra el turismo sexual y la explotación

sexual de las niñas y los niños. En el año 2001, se creó la "Iniciativa Europea para los Derechos Humanos y la Democracia". Una de sus tareas es el fomento de los Derechos de los Niños en "terceros países", es decir en países fuera de la Unión. Asimismo, en el año 2003, el Parlamento Europeo invitó al Consejo de Ministros (de los Estados miembro de la UE) a elaborar una estrategia para atender la temática de los niños en conflictos armados. El Consejo presentó las "Disposiciones sobre niños y conflictos armados". El Parlamento Europeo también ha trabajado algunas resoluciones sobre la trata de niños y Derechos Humanos. De igual manera, varios tratados de comercio y de cooperación firmados después del año 2000, incluyen párrafos sobre los niños, la prevención de conflictos y los Derechos Humanos. Sin embargo, las sospechas de que no se trata más de detalles cosméticos o de una especie de compensación de efectos colaterales negativos son grandes. La "Agencia Europea para la Ayuda Humanitaria" (ECHO) apoya operaciones humanitarias relacionadas con niños como, por ejemplo, programas de ayuda alimentaria, de vacunación, de educación básica o de reintegración social de niños soldados y fomenta las actividades de investigación y las acciones de diferentes ONGs en el ámbito de la "cooperación al desarrollo".

Al interior de la UE, desde fines de los años 90, se han establecido varios programas de fomento para niños que apuntan sobre todo a luchar contra el abuso sexual y otras formas de violencia así como contra la marginación social de niñas y niños como consecuencia de la pobreza. Así, el programa DAPHNE apoya proyectos en el área de la prevención y la lucha contra la violencia y la discriminación de niños, adolescentes y mujeres. Por lo demás, lo que se ha producido es, sobre todo, una gran cantidad de documentos. Desde el cambio de milenio, la Comisión Europea ha publicado unas 30 directivas, convenios marco y documentos de principio (*"green papers"* y *"white papers"*) que se refieren a temas de los niños en la UE: reunificación familiar, responsabilidades de padres, niños en conflictos armados, trata de personas, explotación sexual, normas de seguridad para juguetes o uso pediátrico de productos médicos. Pero muchas de las medidas sólo abarcan aspectos parciales y, en la mayoría de los casos, no tienen más que efectos indirectos sobre la situación de los niños en Europa.

A iniciativa del Gobierno de Francia, en el año 2000, los Estados miembro de la UE han conformado un grupo internacional con la prometedora denominación "La Europa de los Niños". El objetivo de este grupo es lograr que la política de la UE preste más atención a los Derechos de los

Niños y elaborar las bases para resoluciones correspondientes. Sin embargo, se trata de un grupo de trabajo informal que está conformado por oficiales gubernamentales, y las resoluciones que tome no tienen efectos vinculantes para los Estados miembro. A fin de crear un fundamento más sólido para el grupo de trabajo y para facilitar el intercambio y la comparación de datos e información sobre leyes, programas, estadísticas, estudios y enfoques modelo, el Consejo de Ministros ha decidido, por lo menos, conformar un equipo de expertos científicos para que colabore con el grupo de trabajo (*ChildONEurope*).

En el año 2005, la Comisión Europea ha dado inicio al desarrollo de la así llamada "Comunicación sobre los Niños" (*"communication on children"*), cuyo objetivo es elaborar una estrategia integral para la protección de los niños. Con el fin de fomentar la implementación de esta iniciativa a nivel institucional, en fecha 4 de julio del 2006, la Comisión ha dado a conocer algunas "reflexiones sobre una estrategia en materia de Derechos de los Niños" ("*Towards an EU Strategy on the Rights of the Child*", SEC [2006] 888/889). El proposito es asegurar una mejor coordinación de las actividades relevantes y fortalecer la integración del tema de los Derechos de los Niños en la política de la Unión. Dichas reflexiones se refieren tanto a la política al interior de la UE como también se dirigen hacia fuera. Entre otros aspectos, se relacionan con el derecho civil y penal, el empleo, la cooperación al desarrollo, los convenios comerciales, la educación y la salud. Conjuntamente con un inventario de las actividades llevadas a cabo hasta el momento, se pretende fijar las prioridades para las medidas futuras de la UE. De este modo, hasta el año 2007, se prevén las siguientes medidas:

- Creación de una línea telefónica gratuita para niños y un número para llamadas de emergencia para niños desaparecidos y explotados sexualmente. Estos servicios funcionarán en toda la UE.

- Cooperación con bancos e instituciones de crédito para impedir el uso de tarjetas de crédito para el pago por imágenes sexuales de niños en internet.

- Desarrollo de un plan de acción "niños en la cooperación al desarrollo" que se ocupará de las necesidades de niñas y niños en los "países de desarrollo".

- Mayor concentración de medidas para la lucha contra la pobreza infantil al interior de la UE.

- Desarrollo de una estrategia de comunicación con el fin de concientizar a la opinión pública respecto a los Derechos de los Niños y para permitir a niños, padres de familia y a todas las personas interesadas a informarse más sobre los Derechos de los Niños.[2]

Para coordinar las medidas con los fines y objetivos de la CDN así como a fin de fomentar la participación de niños y adolescentes, mientras se ha creado el cargo de un "coordinador para los Derechos de los Niños" al interior de la Comisión Europea y se está conformando un "Foro Europeo para los Derechos de los Niños". El coordinador tiene como tarea hacer de interlocutor y persona de contacto para todos los implicados y hacer más visibles los Derechos de los Niños. Por su parte, el Foro es concebido como "plataforma de diálogo" para todos los Estados miembro, las organizaciones internacionales (UNICEF, Consejo Europeo, etc.), las ONGs y también los niños y adolescentes que apunta a concentrar las energías y a lograr mejores objetivos. No obstante, las reflexiones y los esfuerzos en cuanto a la participación de la sociedad civil y de niñas, niños y adolescentes son muy vagas y no permiten determinar con claridad cómo los niños en particular podrán influir en las decisiones políticas, en particular a nivel de la UE.

6.- ¿Qué contenido podría tener una política europea de infancia?

Es de esperar que en el futuro, las políticas en materia de niños de la UE se oriente más en los valores y los principios de la CDN. Si esto es así, es necesario que la UE reconozca a niñas y niños como sujetos de derecho y sujetos sociales. Sólo así, los niños podrán obtener la posibilidad de salir de la sombra de otros grupos o ámbitos (familia, mujeres, mercado laboral) y de hacerse visibles como grupo con intereses propios. En los niños que viven separados de sus familias, ya sea porque han huido o a consecuencia de la migración, es necesario analizar con mucho cuidado cuáles son realmente sus intereses. Asimismo, en casos de separación o divorcio de los padres, los puntos de vista específicos de los niños tienen que lograr mayor peso. Todo eso no haría que los niños se conviertan en un grupo privilegiado – ni hablar. Sólo se relativizaría un poco el desequilibro de poder existente. En todo caso, es

2 En este contexto, es pertinente mencionar también el programa "*Construyendo una Europa para y con los Niños"* del Consejo Europeo, cuyo objetivo es fomentar el respecto de los Derechos de los Niños y la protección de niñas y niños de la violencia en todos los Estados miembro (www.coe.int/t/transversalprojects/children/Default_en.asp - consultado el 18.8.2006).

necesario coordinar la política de infancia con la política de familia y de género.

Ahora bien, el desarrollo de una política de infancia de este tipo depende de muchos factores. Necesita estructuras flexibles y abiertas, una legislación coherente y, sobre todo, la voluntad política de involucrarse con los puntos de vista y una participación efectiva de los niños. Para ello, la CDN y sus protocolos facultativos son de mucha ayuda, puesto que ofrece una estructura útil de principios y estándares. De la misma manera son relevantes las *Observaciones Generales* del Comité de los Derechos de los Niños de la ONU y sus recomendaciones sobre los informes nacionales.

Respecto a las políticas de infancia de la UE, algunas ONG enfatizan los siguientes aspectos (ver Ruxton 2005: 17):

- Aplicación de los principios generales de la CDN establecidos en los artículos 2 (no discriminación), 3,1 (prevalencia del mejor interés del niño) y 12 (derecho a expresar su opinión);
- Desarrollo de estrategias nacionales integrales o planes de acción para niños (hasta ahora, éstos suelen limitarse a los casos extremos: niños en conflictos armados, explotación sexual o trata de niños);
- Coordinación entre todos los Estados miembro para garantizar mayor efectividad;
- Monitoreo obligatorio del proceso de implementación;
- Recabación más cuidadosa de datos y análisis sobre los cambios sociales, económicos y demográficos y sus consecuencias para los niños fuera de la UE;
- Identificación y análisis de los recursos destinados a los niños en los presupuestos nacionales e internacionales;
- Educación y capacitación calificada para todos los implicados en los procesos de implementación;
- Cooperación con organizaciones de la sociedad civil e iniciativas, incluyendo a niñas, niños y adolescentes;
- Mayor participación de niños y adolescentes a nivel europeo;

- Creación de instituciones de Derechos Humanos autónomas con la competencia de supervisar el proceso de implementación.

Si bien la UE no tiene competencias directas para las políticas de infancia, sus iniciativas sí pueden motivar a los Estados miembros a aplicar la CDN de manera más rápida y amplia. Así mismo, podrían fomentar el intercambio de enfoques y programas exitosos entre los países de la Unión. Otro efecto sería que las instituciones de la UE ya no podrían justificar la insuficiente aplicación de los Derechos de los Niños con la falta de una base legal correspondiente. Finalmente, los niños avanzarían un paso hacia la meta de ser reconocidos como ciudadanos europeos con derechos propios.

Más allá la política de la UE tiene relevancia y debe resonsabilizarse por la situación y los derechos de los niños en el Sur global. La estrategia de la UE en materia de los derechos de los niños no es sólo una cuestión de las políticas de infancia, sino que se hace necesario una revisión y reorientación de todas las áreas de la política, que tienen impactos en los niños. En particular hay que mencionar tanto las políticas económicas y del comercio exterior como las políticas migratorias, sociales, ambientales, de educación y del desarrollo o la cooperación externa con los países del Sur. La estrategia en materia de derechos de los niños no sería mas que retórica, si las políticas de la UE en estos sectores siguieran orientándose solamente en los intereses económicos de la empresa privada europea. Hasta hoy, las políticas de la UE obstaculizan más que promover el reclamado “desarrollo humano y social” de las sociedades del Sur global. La política de economía y comercio no puede limitarse a la introducción de “cláusulas sociales” o “estándares de trabajo decente” (según los criterios de la OIT), sino que deberían contribuir a un balance equitativo general entre las diferentes economías nacionales y regionales.

Respecto al trabajo infantil, los Convenios 138 y 182 de la OIT no deberían seguir constituyendo la única base para las políticas de infancia de la UE. Tomando en cuenta los derechos de los niños trabajadores, no pueden caer en el olvido los aspectos controvertidos de ambos Convenios y su implementación, en particular la problemática de fijar edades mínimas y ejecutar prohibiciones generales del trabajo de niños. En este sentido hay que tomar en cuenta de forma responsable las experiencias y los testimonios de los Movimientos de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (NATs) y los análisis críticos y recomendaciones de científicos sociales independientes al respecto (ver, entre otros, los aportes en Bonnet et al. 2006; Hungerland et al. 2007). La lucha por los dere-

chos de los niños, los niños trabajadores y callejeros en particular, exige pronunciarse y actuar en contra de su persecución y criminalización por algunos gobiernos nacionales (p.e. a través de leyes y decretos contra la "mendicidad") y de organizaciones internacionales (p.e. la oficina regional de la OIT para América Latina, que ha llegado a colocar alos movimientos de NATs en el contexto de organizaciones peligrosas).

7.- Algunas prioridades a sugerir

En referencia a todos los sectores de la política de la UE hay que desarrollar estrategias contra la pobreza que sean estrictamente orientadas a los Derechos Humanos y de Niños. Respecto a las políticas de educación, la UE debería comprometerse en contra de todas las formas de privatización de los sistemas de educación y del comercio de servicios de educación (GATs) e implementar los derechos de los niños tanto *a* la educación como *dentro* de los sistemas de educación y *a través* de la educación en Derechos Humanos. Respecto al trabajo infantil es urgente desarrollar estrategias diferenciadas para mejorar las condiciones de vida y trabajo de los niños trabajadores, incluyendo el reconocimiento e la inclusión de las organizaciones de los niños trabajadores.

Respecto a la participación de niños la UE debería apoyar y promover movimientos y organizaciones propias de niños, y crear estructuras transparentes e institucionales de participación infantil a nivel europeo. En el "Foro Europeo", por ejemplo, podría establecerse un Foro de Niños indepediente con derechos iguales y el mismo número de delegados como en el Foro de adultos; además con propio presupuesto. Las decisiones del Foro de niños deberían tener el mismo peso como las decisiones del Foro de adultos, y deberían ser tomadas en cuenta por la Comisión Europea. Además, en los grupos directivos de los adultos y de los niños, hay que establecer los mismos reglamentos para la toma de decisiones. Adicionalmente al Coordinador por los DDNN de la UE debería ser nombrado un comisionado indepediente de la UE y comisionados nacionales en todos los países miembros de la UE (posiblemente representados por la Red Europea de Ombudsmen – ENOC – como parte integral del Foro Europeo).

En lo que se refiere a la sociedad civil, en Europa la mayoría de las ONG aún centran su trabajo en los ámbitos nacionales y sólo poco a poco están desarrollando estructuras y actividades a nivel europeo o internacional. Existen organizaciones dirigidas por niños y adolescentes, en la mayoría de los países europeos, pero lo que hace falta es una verdade-

ra autonomía y un protagonismo organizado de los niños que tenga impacto en las políticas y legislaciones aún dominadas por organizaciones e instituciones de adultos.

En el ámbito de adultos, al menos, existen algunas redes e instituciones de investigación que fomentan los aspectos aquí diseñados de una política de infancia. Así, la *Red Europea de Niños (European Children's Network – EURONET)*, que está compuesto por varias ONGs, se desempeña en la lucha por los intereses y derechos de los niños en Europea, acompañando con experticia crítica la política de niños de la UE (www.europeanchildrensnetwork.org). El *Innocenti Research Centre* de *UNICEF* con sede en Florencia, Italia, ha presentado una gran cantidad de estudios que se relacionan con la puesta en práctica de los Derechos de los Niños en Europa (www.unicef-icdc.org). Por su parte, el *Children's Rights Centre* de la universidad de Gent (Bélgica) realiza investigaciones y simposios sobre el tema de los Derechos de los Niños (www.centrumkinderrechten.org). El Instituto Universitario "Kurt Bösch" de la universidad de Friburgo (Suiza) ofrece una maestría titulada *Executive* Master of Advanced Studies in Children's Rights (www.iukb.ch/mcr). Las universidades miembros de la red *European Network of Masters in Children's Rights (ENMCR)* están ofreciendo maestrías y cursos de capacitación en Derechos de los Niños y políticas de infancia (www.enmcr.net).

Capítulo 22

Minorías activas y movimientos infantiles

Marta Martínez Muñoz

1. Una historia con 30 años de reivindicaciones

Los movimientos de NNATs poseen una historia sostenida de hasta 30 años[1] y, aun cuando su estructura y funcionamiento presentan particularidades en diferentes países se aprecian características comunes.

En 1976, en Lima (Perú), surgiría el MANTHOC, el primer movimiento de niños, niñas y adolescentes trabajadores en América Latina y en la historia[2]. No podemos olvidar el contexto latinoamericano de los años 70, en plena efervescencia social de otros movimientos populares, donde apa-

1 En noviembre de 2006, el MANTHOC (Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos) celebró en Lima-Perú un congreso bajo el lema: "30 AÑOS DE VIDA, ACCION, INCIDENCIA Y PROTAGONISMO ORGANIZADO DE LOS NATs. POR UNA VIDA DIGNA PARA LA HUMANIDAD". El acto, además de su importancia como tal, la celebración del 30 aniversario de una organización infantil, tuvo un significado especial ya que se celebró en el marco de un espacio universitario: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Niños, niñas y adolescentes, procedentes de todas las regiones del país, tanto de zonas urbanas como rurales, se dieron cita en un espacio académico para celebrar los años de aprendizaje, las tres décadas del movimiento y reflexionar sobre las acciones realizadas y futuras. Fue llamativo además comprobar el encuentro de varias generaciones que, desde diferentes trayectorias vitales, han sido parte de la historia del movimiento. Esta celebración, además, fue una oportunidad y un momento estratégico para evaluar el camino andado, con la mirada puesta en el futuro y reflexionar acerca del saber acumulado en estas tres décadas. Este acto significó una búsqueda de sentido para los Movimientos de NNATs, pues permitió consolidar y argumentar su posicionamiento político ante la coyuntura global y local; y orientar los esfuerzos y compromisos de sus integrantes, redefiniendo las estrategias de actuación a futuro.

2 Si bien el historiador chileno Rojas Flores (1996) señala alguna experiencia de organización sindical infantil a finales del siglo XIX entre los niños cristaleros de las fábricas de vidrio, esta propuesta no llegó a sostenerse en el tiempo.

rece la resistencia a aceptar la "idealización urbana occidental" de la infancia indígena y empobrecida. El Movimiento surge, entre otras, de la intuición de reconocer el papel protagónico de la infancia trabajadora como un actor del cambio de un Perú que buscaba escribir otro futuro. La infancia trabajadora se convertía entonces en una "oportunidad epistemológica" de diversos teólogos, investigadores sociales y organizaciones de base.

Hoy con la perspectiva del tiempo transcurrido, se puede sostener que las niñas, niños y adolescentes trabajadores de los años 70 inauguraron una trayectoria que fortalecería al movimiento con el paso de los años. Pero MANTHOC[3], si bien es la organización pionera y una referencia insoslayable, no es la única; hoy en Perú existe un amplio movimiento nacional, el MNNATSOP[4] (Movimiento Nacional de Niños, niñas y Adolescentes Trabajadores Organizados de Perú), que agrupa a más de 34 organizaciones de NNATs e integra a cerca de 15.000 niños, niñas y adolescentes de todo el país.

La articulación regional para el caso de América Latina se concreta en el MOLACNATs, la coordinadora de los Movimientos de los NATs de América Latina[5]. Según su sitio web (www.molacnats.org) las secciones locales de cada movimento operan estimulando la activación de servicios que mejoren las condiciones de vida de los menores que trabajan. La acción del Molacnats desde sus movimientos de base se divide en 3 niveles:

1. De Participación para la defensa y promoción de los Derechos del Niño en general y particularmente los relacionados al tema de los NATs. Esto pasa por la organización de pequeñas experiencias organizativas en los lugares de trabajo, en las comunidades donde viven e interactúan los NATs con otros actores sociales. Después, estàn las redes de coordinación de Nats a nivel local y nacional que buscan desde los movimientos de base desarrollar acciones que puedan impactar a la opinión publica.

3 En la actualidad integra a 3.000 NATS

4 Ver: www.mnnatsop.org.pe

5 En la actualidad el MOLACNATS está integrado por las siguientes asociaciones nacionales: ONATS˜COL: Colombia; CORENATs: Venezuela, MOCHINATs: Chile; MNNATSOP: Perú; CONNATs: Paraguay; UNATSBO: Bolivia. Asimismo se mantiene un estrecho contacto con movimientos de países como: Guatemala, Argentina, México, Nicaragua y el Salvador.

2. De Desarrollo de programas desde su experiencia de base que, de forma focalizada, buscan dar respuesta a la realidad de los Nats: Escuela de Nats, proyectos productivos, programas sociolaborales etc.

3. Un tercer nivel tiene que ver con los aportes que desde los movimientos se impulsan para el desarrollo de políticas públicas de Infancia. Luego aquí también hay tres niveles:

    a) Denuncias por la inexistencia de Políticas Publicas y de Protección a los niños, niñas y adolescentes.

    b) Denuncia por la aplicación de medidas gubernamentales de cara a la Infancia Trabajadora contrarias al espíritu de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, como son los casos de Perú, Paraguay y Colombia

    c) Participación activa en la elaboración de políticas de protección a la infancia trabajadora como es el caso de Venezuela.

Conocer más de cerca los Movimientos implica tener presentes dos líneas de análisis: su propuesta de interpretación y de organización. Desde su interpretación, el paradigma del protagonismo infantil es una de las bases de pensamiento y acción social del movimiento. Sus integrantes entienden a la infancia como un sujeto para el cambio social, y a los niños, niñas y adolescentes como sujetos económicos y políticos que tienen un papel que cumplir. Es importante destacar que, esta mirada, acerca de la infancia se produce muchos años antes de la aparición de la CDN, donde por primera vez vez se reconoce a los niños y niñas, *de iure*, como sujetos de derecho. Por otro lado su propuesta de organización es asimismo singular; el movimiento se entiende y vive como un espacio de socialización y recuperación de la dignidad y al tiempo como una herramienta para desarrollar la conciencia de ser persona con derechos y voz propia. Desde el protagonismo, los niños son reconocidos como sujetos que inciden en la economía no sólo a través de la demanda de bienes y servicios.

Pero con frecuencia, la corriente abolicionista no tiene en cuenta la realidad del contexto de aguda pobreza, exclusión y carencia de oportunidades en la que viven la mayoría de los niños y niñas[6]. Los Movimientos entienden que la sola reivindicación de prohibir el trabajo infan-

6 Ver más detalles en el capítulo 16 de este libro.

til, sin medidas alternativas, la situación de pobreza de las familias se puede precarizar aún más. Defienden además que el trabajo no puede ser concebido como malo en sí mismo; antes bien, el problema estriba en las condiciones en las que éste se desarrolla. Reclaman, por tanto, protección jurídica para que puedan realizar sus actividades laborales en condiciones dignas. Esta visión no ha estado exenta de polémicas; se entiende el trabajo como una categoría universal, como una actividad social íntimamente ligada a la auto-constitución de la identidad y dignidad de los sujetos.

2.- Características, articulación y funcionamiento

Los Movimientos de NNATs integran a niños/as y adolescentes de entre 10-18 años, que viven en estado de pobreza y trabajan mayoritariamente en la economía informal urbana. Dirigidos por los mismos niños, su estructura de base descansa en la elección de delegados/as en el marco de los encuentros. Están organizados tanto en el nivel local, como nacional e internacional y son "acompañados" por jóvenes y adultos solidarios: los educadores/colaboradores[7]. Se conciben a sí mismos como comunidades vivenciales con características que las diferencian de las organizaciones sindicales, de los partidos políticos o de otras formas asociativas, en las que los NNATs actúan y tienen puntos de referencia colectivos. Son espacios de reflexión sobre los problemas cotidianos de los niños y las niñas y como otros nuevos movimientos sociales, aspiran a desarrollar un poder socio-político desde las relaciones micro-sociales. Suelen surgir con el apoyo de ONG, de parroquias de barrio, bibliotecas públicas, escuelas… y enfatizan el reconocimiento del derecho a trabajar (diferente al derecho al trabajo); en todas sus actuaciones los derechos adquieren un tono transversal y entienden la organización como un espacio de acción social y mejora de las condiciones de vida y trabajo.

Desde el punto de visto organizativo, los movimientos se entienden además como un espacio de prevención ante drogodependencias, pandillismo, ingreso a la calle...[8]. Sus formas de acción colectiva en la esfera pública son diversas (encuentros públicos, marchas, festivales,

7 Se da la paradoja de que aunque en el marco de la CDN se reconoce el derechos de los niños y niñas a crear asociaciones, los niños y niñas no pueden formalizar su registro, salvo que los "representen" los adultos.

8 "Entre niños, niñas y jóvenes en exclusión social el trabajo digno puede promover aprendizajes y estilos de vida saludable" (www.elcaracol.org campaña *Trabajar para aprender de los demás*).

celebraciones de fiestas "civiles" como el día del trabajo, el día del niño) y están dirigidas a la defensa y la promoción de los derechos de la infancia y en contra de las condiciones de explotación del trabajo, discriminación y violación de sus derechos. Son frecuentes las negociaciones con autoridades locales y nacionales sobre la mejora de legislaciones o la gestión de presupuestos municipales participativos[9].

3. Una oferta de formación integral

La oferta de **formación integral**, que han generado los movimientos de NATS es amplia. Nos acercaremos a ella desde las tres principales propuestas en las que se articulan los movimientos: la propuesta pedagógica, propuesta laboral y la propuesta organizativa y el acompañamiento.

3.1.- Propuesta pedagógica: educación, trabajo y escuela productiva

Consiste en la creación y gestión de escuelas (en el caso de Perú hoy reconocidas oficialmente por el Ministerio de Educación) con una elaborada propuesta curricular que reconoce el contexto en el que viven los niños y niñas en situación de exclusión. El primer programa educativo se pone en marcha en 1986 con el nombre de Centro Educativo "Monseñor Julio Gonzales Ruiz"[10]. Se fomenta además la formación en valores y la educación en el trabajo a través de talleres productivos presentes en las propias escuelas (más detalle en epígrafe siguiente). En el marco de esta formación el estudio y ejercicio cotidiano de los derechos de la infancia cobra una especial importancia; asimismo es frecuente la creación de bibliotecas abiertas a toda la comunidad. En el caso de MANTHOC es en 1995 cuando la propuesta cristaliza, tras los años de experiencia, cuando se elaboraron los *Fundamentos para una Propuesta Curricular Diversificable*

9 Como es el caso actual de los Municipios de San Juan de Miraflores y Villa El Salvador (Lima-Perú).

10 El Programa adoptó el nombre del sacerdote huanuqueño Monseñor Julio Gonzáles Ruiz (1927-1986), quien fue Obispo de Puno, y cuya vida y obra constituye todo un ejemplo de compromiso y apuesta por los más pobres en Perú. El lugar elegido para iniciar el primer Programa Educativo del MANTHOC, también es significativo, el barrio Ciudad de Dios, ubicado en el distrito de San Juan de Miraflores, en el cono sur de Lima. Esta localidad cuenta desde hace más de 30 años con un Mercado Cooperativo que es uno de los centros de abastos más grandes de la capital; en el que es notoria la alta concentración de niños, niñas y adolescentes trabajadores, ya sea dentro o en sus alrededores. Dicha escuela, además, desde 2005 ha sido nombrada en el marco de los CEBA (Centros de Educación Básica Alternativa y desde 2006 forma parte de la mesa del Programa de Educación Básica Alternativa - PEBANA del Ministerio de Educación. Fuente: Diversos documentos y memorias de MANTHOC.

desde los NATs. En relación al trabajo esta propuesta curricular base consta de ocho áreas: 1) Area de Trabajo y Producción. 2) Area Personal-Social; 3) Área Lógico Matemática; 4) Area Comunicación Integral: El NAT sujeto ético; 5) Area Ciencia y Ambiente: El NAT sujeto cívico; 6) Area Participación y Ciudadanía: El NAT sujeto 7) Area Etico Religiosa: El NAT sujeto cultural y 8) Area Artístico-Creativa[11]. Además de estas áreas una serie de temas transversales están presentes en la propuesta curricular: 1.- Cultura del Trabajo, 2. Solidaridad; 3. Medio Ambiente, 4. Identidad Personal - Familiar de los NATs, 5. Organización Social y Cultural y 6. Derecho y Responsabilidad Ciudadana.

Esta propuesta curricular se pone en práctica tanto en escuelas públicas ya establecidas, en las que existe una fuerte presencia de niños, niñas y adolescentes que trabajan como en la creación de Programas o Centros Educativos[12] s para niños, niñas y adolescentes trabajadores, ya sea de gestión pública o privada. Las escuelas se organizan en tres círculos de aprendizaje que se corresponden con los ciclos oficiales: Primer y Segundo Ciclo se corresponde con el Círculo básico; el Tercer y Cuarto Ciclo con el Círculo de afianzamiento y el Quinto y Sexto Ciclo con el Círculo de profundización[13]:

NIVELES					
BASICO		AFIANZAMIENTO		CONSOLIDACION	
Primer Círculo		Segundo Círculo		Tercer Círculo	
1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	4º Ciclo	5º Ciclo	6º Ciclo

3.2.- Propuesta laboral: una economía solidaria

En cuanto a su propuesta laboral, entendida como generadora de un trabajo en condiciones dignas, cobra un especial significado: los movimientos gestionan diversos talleres productivos a través de capacitación

11 Fuente: documento interno MANTHOC Propuesta pedagógica desde los niños, niñas y adolescentes trabajadores Educación, trabajo y escuela productiva (de próxima publicación) recogido en 255 páginas.

12 Desde 1995 funciona la Escuela "Jesús Trabajador"- en Cajamarca.

13 Fuente MANTHOC, op. Cit.

ocupacional. En 1998 MANTHOC inicia el Proyecto: "Alternativas de Empleo para Adolescentes que trabajan en la Calle", con tres líneas principales de acción. Un fondo de Crédito (Presta-Guita NATs), la Formación en Gestión Empresarial y Capacitación en Negocios y una tercera línea basada en Prácticas en Empresas. Este programa consiguió proporcionar soportes técnicos, teóricos, financieros y de apoyo, a los NATs a través de la inserción de los adolescentes al mercado laboral formal.

Los movimientos cuentan además con programas de microcréditos para emprender diferentes iniciativas de negocio[14]; bancos de apoyo interno (como el caso de Banca ATO del Programa Colibrí-Perú); o las negociaciones de las mejores de las condiciones laborales. En el caso concreto de MANTHOC su propuesta está muy desarrollada y disponen de las siguientes iniciativas.

Iniciativas y propuestas laborales en funcionamiento	
Formación y Capacitación Ocupacional para adolescentes trabajadores. **Capacitación en oficios ocupacionales:**	Panificación avanzada Programa de Jardinería " Chicos Ecológicos" [15] Oficios diversos (Ensamblaje de computadoras, asistente de secretariado, enfermería, cosmetología, etc.).
Microempresa	Panadería y pastelería CREANATS
Talleres Laborales para NATs.	• Tarjetas con las técnicas de Papel Picado y Filigrana • Papel reciclado • Estampado de polos con motivos peruanos • Serigrafía • Carpintería de juguetes lúdicos

La producción de estos "bienes de comercio justo": estampado de camisetas, taller de papel reciclado y elaboración de postales y tarjetas decorativas, elaboración de guantes y gorras de alpaca, artículos de papelería, taller de carpintería… impulsados por microcréditos, se convierten en una alternativa laboral comercializando productos elaborados en condiciones dignas por chicos y chicas que se encuentran en trabajos riesgosos.

14 Ver PROMINATS

15 Se trata de un programa formativo-laboral en convenio con la Municipalidad de Lima en la que participan varias organizaciones vinculadas al Movimiento de NATs: IFEJANT, MANTHOC; y MNNATSOP.

Para conocer en detalle las formas en las que surgen las propuestas de economía solidaria entre niños ver el detallado análisis que realiza Liebel 2006.

Estos productos son canalizados a través de redes de comercio justo, muy especialmente (en Italia se acaba de crear un "marca" propia (www.italianats.org,www.associazionenats.org; www.equomercato.it/nats)[16]. La canalización de estos productos, es la garantía de sostenibilidad de las alternativas laborales, haciendo un trabajo en todos los ámbitos del circuito económico: producción, distribución, y consumo[17]. *A través de ellas* (las redes) *se genera un comercio al que concebimos como un conjunto de prácticas que rompen con el modelo económico existente. Se da una relación entre productores y consumidores basados en la equidad, la solidaridad, la cooperación, la confianza y el interés compartido y que apunte a un desarrollo económico local. Este comercio justo lo realizamos con mercados solidarios quienes son importadores de nuestros productos. En esta tarea tenemos que resaltar la presencia de EQUOMERCATO – ITALIA, quienes vienen apoyando a los NATs a través de la adquisición y distribución de sus productos*[18].

3.3.- Propuesta de acompañamiento y organización

La propuesta de acompañamiento se articula a través de visitas a las familias y el seguimiento de trayectorias vitales personales; visitas a colegios, oferta de información sobre temas de salud pública, establecimiento de convenios con diferentes centros sanitarios/farmacias... son algunos de los recursos empleados. La propuesta organizativa se plasma en el fomento de la experiencia de la vida en

16 En España se da la coincidencia que quien representa a la Coordinadora Española de la Marcha Global contra el Trabajo Infantil (www.globalmarch.org/), la ONG IDEAS, es una organización parte de la Red de Comercio Justo desde una postura abolicionista, por lo que no sería sencilla la comercialización de estos productos elaborados por NNATs en los circuitos españoles.

17 Recientemente el Movimiento de NATs da un paso más sólido hacia la consolidación del comercio justo en el caso peruano18. Desde 2007, "Una aventura empresarial de singular éxito ha sido emprendida por un grupo de niños trabajadores" en el conocido y turístico barrio limeño de Barranco. Se trata de K'antu, una tienda del Comercio Justo, donde se ofrecen productos trabajados con sus propias manos. K'antu ha sido una iniciativa de la Central Interregional de Artesanos del Perú, que tiene en Puno una tienda similar. La filosofía de esta empresa es la del "comercio justo", que implica la venta de productos de calidad a precios justos y una relación más estrecha entre productores y consumidores, eliminando a los intermediarios (ver nota en www.otromundoesposible.net/default.php?mod=maga zine_detail&id=422)

18 MANTHOC, op. Cit.

grupo y la vida asociativa. Pero son los "encuentros" los que han cobrado mayor protagonismo como vehículo de organización más significativo. Éstos pueden tener desde un carácter cotidiano o local, hasta ser regionales, nacionales e internacionales. En América Latina, se han celebrado numerosos encuentros de carácter regional y existe una coordinadora regional MOLACNATS (Movimiento Latinoamericano y del Caribe de NNATs) que integra a diferentes países.

Su articulación y funcionamiento se centra en los llamados encuentros que pueden tener desde un carácter cotidiano o local, hasta ser regionales, nacionales e internacionales. En América Latina, que junto con África tiene una dilatada experiencia, desde que en 1988 tuviera lugar el primer encuentro regional se han llevado a cabo otros muchos encuentros de carácter regional a través de la coordinadora MOLACNATS 1990, II Encuentro Latinoamericano y del Caribe de NATs-Argentina; 1992, III Encuentro en Guatemala[19]; 1995, IV Encuentro en Bolivia; 1997, V Encuentro en Perú; 2001 VI Encuentro en Paraguay[20]; 2008, VII Encuentro Latinoamericano de NATs en Colombia.

Hasta la actualidad, además de esta panorámica regional que la encontramos tanto en los Movimientos de Ásia[21] como en África[22], se han llevado a cabo diferentes encuentros internacionales con la participación de delegados de África, Asia y América Latina. El Primer Encuentro Mundial de NATs, se llevó a cabo en 1996 en Kundapur (India). Seguidamente se han llevado a cabo "mini-encuentros" internacionales: Perú (1997), Senegal (1998 y 2002), Italia (2003). En el año 2004 en Berlín se realizó el II Encuentro Mundial de NATs[23] y el último celebrado hasta la fecha, ha sido en Siena (Italia) en octubre del 2006[24].

Como vemos, sus formas de acción colectiva en la esfera pública son diversas: pasan por la celebración de encuentros públicos, marchas, car-

19 Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Guatemala (MONATSGUA)

20 Coordinación Nacional de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (CONNATs) del Paraguay

21 Concerned for Working Children (India): www.workingchild.org; Together with street children-Nepal: www.sathsath.org; Mongolian working Children's Union: www.naiz.net / w.opengovernment.mn

22 Mouvement Africain des Enfants et Jeunes Travailleurs: www.enda.sn/eja

23 www.prominats.de

24 Para más detalles ver Liebel (2006a)

navales, festivales, celebración día del trabajo[25], día del niño, día del libro, o la negociación con representantes gubernamentales (internacionales[26], nacionales y locales[27]) para la mejora y promoción de los derechos de la infancia[28]. Asimismo el movimiento realiza una amplia difusión de sus acciones a través de diferentes revistas especializadas, publicaciones, periódico o programas de radio, sobre todo locales. La mayor parte de las acciones, van dirigidas a la defensa y promoción de los derechos de la infancia y en contra de las condiciones de explotación, discriminación de NATs y violación de sus derechos, y en favor de mejores condiciones de trabajo y vida (negociando y/o presionando con las instituciones responsables). De igual forma son frecuentes las negociaciones con autoridades locales y nacionales sobre la mejora de legislaciones, reconocimiento del derecho de niños a trabajar en condiciones dignas, o la gestión de presupuestos municipales participativos. Son todas ellas acciones con un amplio contenido de solidaridad y apoyo mutuo en la vida cotidiana de los niños y niñas trabajadores.

4.-Los NNATS desde la visión de las minorías activas

A la luz de la teoría de Moscovici, consideramos que el Movimiento muestra unos rasgos que lo pueden convertir en una minoría activa. Veamos cuáles son algunos de eso elementos; el primero de ellos es confrontar la lógica de la teoría frente a la lógica de los hechos; de esta forma representan una postura alternativa e incómoda para la realidad social por su posicionamiento. El hecho de ser diferentes, indica Moscovici, lleva consigo conflictos y tensiones, teniendo así la capacidad de provocar un conflicto, puesto que cuestiona la visión y las normas políticamente correctas. Los estilos de comportamiento. Su identidad y su fuerza radican en los comportamientos y las acciones (no en

25 En la movilización por el Primero de Mayo (2007) en Perú las pancartas reclamaban *comercio justo*, otras repudiaban la explotación y otras exigen a la OIT ver con *otros ojos* a los países pobres. No se trata de una cumbre altermundista sino de 500 NATS peruanos reunidos en un barrio popular de Lima para reivindicar en tan significado día su derecho al trabajo. "Estamos contra la erradicación del trabajo infantil que impulsa la OIT, rechazamos la explotación, nuestro trabajo es digno, somos pobres y necesitamos trabajar" *Dixon Rojas- MANTHOC.* Dixon tiene 14 años, estudia por las noches y en el día trabaja en la calle repartiendo volantes publicitarios. (Fuente Nota de prensa elaborada por C. Morsolin)

26 El 10 de octubre de 2006 una Delegación del Movimiento de NATs de la India, Bhima Sangha (India) mantuvo un encuentro con Kofi Annan, entonces Secretario General Naciones Unidas.

27 Ver algunas de las consultas a experiencias singulares con gobiernos locales en Baufumé (1999)

28 En noviembre de 1989 se realizó una ocupación simbólica del Parlamento de Brasilia (Brasil) con motivo de la promulgación del "Estatudo do Menor".

su representación numérica) e incorporan nuevos conceptos para interpretar el mundo. El estilo de comportamiento (tanto instrumental como simbólico) en estos movimientos es un elemento clave y ligado específicamente con los fenómenos de la influencia social que ejercen (Moscovici: 1996, 138 y ss.)

La consistencia en el comportamiento y en los mensajes tiene implicaciones en la influencia social. La consistencia, para Moscovici, responde al deseo general de adoptar opiniones claras y simples de definir, sin ambigüedad a las realidades a las que el individuo deber hacer frente (Moscovici op.cit: 153)

En sus estudios sobre Minorías Activas, Moscovici apunta hacia lo que llamó "la influencia minoritaria" en la teoría y el poder político para identificar la forma en que unos pocos individuos -muy creativos- influyen sobre la opinión pública. Surge así la teoría de las minorías activas que puede ser un marco útil para el estudio de los Movimientos. Sostiene la idea de una "rebelión de las minorías" como resistencia a la masificación social y como consecuencia del aumento del nivel de instrucción en poblaciones excluidas que facilitan el desarrollo de "escuelas de pensamiento". Representan una postura socialmente "inconveniente" (la visión y propuesta ante la infancia y el trabajo) y pueden provocar un conflicto, aunque la mayoría lo evite.

4.1.- El Movimiento y su influencia social

A lo largo de estos años el Movimiento ha logrado una serie de éxitos, que a la luz de su historia, es complejo no tener presentes. El primero de ellos se basa en los estilos de comportamiento y acciones y no en su representación numérica[29] ya que persuaden más por el comportamiento y la convicción sobre un punto de vista que por el hecho de representar a un gran número de miembros.

Además, han logrado mostrar la posibilidad y eficacia de la organización infantil, defendiendo la horizontalidad en las organizaciones y la participación como un estilo de comportamiento que está siendo sostenible en el tiempo. Este hecho ha roto moldes asociados con la infancia, vista tradicional y mayoritariamente como vulnerable e incapaz y ha contribuido a

29 Este, entre otros ha sido uno de los principales argumentos de los detractores de los Movimientos de NATs, que no son representativos ya que los porcentajes de la infancia trabajadora organizada son muy pequeños. Argumento que a nuestro juicio no invalida su legitimidad como movimiento social.

incorporar nuevos conceptos para interpretar la diversidad de *infancias*. De esta forma los Movimientos se articulan como un espacio de escuela social (Jaramillo, 2006).

Asimismo representa la postura de "valoración crítica" que resulta inconveniente para distintos grupos conservadores y organismos internacionales. Sin embargo la visión mayoritaria del trabajo infantil sigue anclada en concepciones propias de la cultura occidental, existiendo una gran confusión en torno a la diferenciación entre trabajo y explotación infantil que se llegan a considerar como sinónimos. La actual visión hegemónica está representada por la OIT, que a lo largo de los años ha pasado de una acción normativa (convenios internacionales del trabajo) a una programática (Programa IPEC: http://www.oit.org.pe/ipec/)[30]. Desde su fundación (1919) la acción de este organismo se centró mayoritariamente en el establecimiento de edades mínimas a través de los convenios internacionales[31] y otras medidas de protección[32]. Pero ha predominado la visión del trabajo exclusivamente como un "problema social" y dañino para los niños *per se*. Así la mayoría de los estudios se ha centrado en destacar la "función negativa" del trabajo infantil para la reproducción y el desarrollo de la sociedad en la que los niños y niñas se ven únicamente como víctimas y objeto de protección[33].

Por otra parte, aun cuando estos movimientos surgen en distintas latitudes, es meritorio reconocer al movimiento peruano como uno de los promotores del proceso de coordinación regional y referente internacional. El movimiento que han gestado las y los NNAT's como fuerzas transformadoras son un buen ejemplo de cómo las MA pueden convertirse en torrentes sociales. Está además en articulación con otros actores, locales y globales, que piensan que 'Otro Mundo

30 Recibe fondos de unos 30 naciones y actúa en 80 países. Se trata del mayor programa de cooperación técnica de la OIT. En América Latina, el IPEC se encuentra financiado en su mayor parte con fondos de la cooperación española, aunque recibe ayuda de otros donantes.

31 Dos de los convenios de referencia son el Convenio 138 (edad mínima 15 años) pero reconoce 12 años en algunas ocupaciones ligeras; más recientemente el Convenio 182 regula lo que se ha venido en llamar las "peores formas de trabajo infantil".

32 Más detalles en cap. 16 de este libro.

33 Recientemente la OIT ha condicionado el derecho a la participación de los niños trabajadores, sólo en el caso de que defiendan la abolición del trabajo infantil; es decir, un derecho reconocido en la CDN se condiciona según los criterios de esta organización: "sólo participarán quienes condenen el trabajo infantil".

es Posible'[34]. Su participación en eventos semejantes les proporciona visibilidad y les abre posibilidades de influir en el pensamiento y el comportamiento de líderes sociales y políticos en la adopción de decisiones sobre cómo afrontar los desafíos de la pobreza y la desigualdad. De igual forma la cristalización de su propuesta curricular es un logro pedagógico que no puede estar abocado a la invisibilidad del mismo.

5.- Perspectivas de futuro

El ciclo de vida de los Movimientos dependerá de su capacidad no sólo de generar conocimientos y experiencias válidas sino de hacerlas visibles; es decir, de cómo sus participantes se tejen, se entrelazan, construyen y se convierten en pensamiento activo que da sentido a la utopía.

Es necesario que se sigan cuestionando visiones arraigadas e invitar a dirigir la mirada a la gran variedad de significados y formas que adopta el trabajo.

Comprender la diversidad y complejidad de los significados del trabajo para los niños, precisa contemplar algunos factores. Por un lado reflexionar sobre cuáles son las condiciones en las que se realiza el trabajo y escuchar, de la mano de los propios niños y niñas y sus familias, las razones y motivaciones para trabajar (que si bien en la mayor parte de los casos descansan en argumentos económicos, no siempre es así). Es preciso además conocer las condiciones de vida en las que se encuentran los niños/as y los contextos culturales ("culturas del trabajo"), sacando a la luz la conciencia y la actividad organizada de estos chicos. La experiencia asociativa de varios años es un elemento imprescindible para avanzar en esta reflexión. Especialmente pertinente resulta acercarse a la práctica cotidiana del Movimiento ya que en ella encontramos alternativas a la exclusión que pueden ser elemento de referencia en otros contextos.

Finalmente cabría preguntarse cómo hacer frente a la *espiral de silencio* en la que se encuentran este tipo de movimientos infantiles. La visibilización de su capacidad, de su influencia y sus propuestas alternativas mediante la difusión de información sobre cómo se formaron,

34 Con esta aspiración, el MOLACNATS ya ha participado en el Foro Social Mundial (Caracas 2006).

cómo actúan, su capacidad transformadora así como sus formas de solidaridad social, de organización, de creación de espacios de identidad adquieren suma importancia. Los éxitos del movimiento pueden ser antídotos para las ideas *normalizadas*; para ello se precisa seguir cuidando la innovación y consistencia de las acciones, ya que estos movimientos constituyen una apropiada pista de análisis para quienes buscan y se preocupan por la dignidad humana.

Capítulo 23

Educación ¿desde? ¿para? los derechos humanos

Alejandro Cussiánovich

1.- Introducción

En el siglo XXI, el discurso de los derechos humanos en cuanto derechos positivizados, ha logrado carta de ciudadanía global, internacional y éstos forman parte, en principio, de la cultura que rige las relaciones internacionales.

Sin embargo, los derechos reconocidos y normatizados o constitucionalizados, no agotan lo que individuos y colectivos humanos consideran como cuestiones inherentes a su condición humana, hayan, o no, sido formalmente codificados y consignados en el lenguaje prescriptivo. El lenguaje técnico jurídico, en tanto que construcción y producto cultural, es siempre perfectible, modificable, revisable y, por lo tanto, objeto de interpretación y de ponderación. Ello explica por qué los cuerpos legislativos en los sistemas democráticos, están permanentemente en producción, revisión, modificación del cuerpo jurídico intentando responder a los procesos históricos concretos y a las novedades que éstos eventualmente arrastran consigo.

No sin razón se afirma que el derecho *como hecho* no tiene razón en sí mismo y que su fundamento y su finalidad le vienen de lo extra-jurídico, pues está en función de la condición humana y de la convivencia armoniosa basada en la justicia y búsqueda del bien común, del bienestar colectivo. Y es que el derecho – y es ésta su razón de ser-está siempre llamado a instaurar y restaurar vínculos, aquellos que permiten que los seres humanos podamos constituir humanidad, crear humanidad, hacer

más humana y humanizante la humanidad[1], por más reiterativo que parezca. Ello equivale a sostener que la cuestión de los derechos humanos nos remite no sólo a la filosofía del derecho o a la filosofía política, sino que nos coloca indefectiblemente en el corazón de la filosofía moral (ver Álvarez Vita 2000:49).

Los Derechos Humanos constituyen hoy el gran *ethos*[2] en base al cual se nutre la utopía de humanidad, se alimenta la esperanza de un sistema mundo no sólo habitable sino soporte irrenunciable para la continuación de la especie humana y de las especies diversas con las que cohabita.

Pero la pregunta central a la que este capítulo intenta ofrecer elementos de respuesta podría así formularse: ¿Por qué educar *en* derechos humanos?, ¿*desde* los derechos humanos o *para* los derechos humanos? La sola pregunta devela que somos una especie que requiere explicitar criterios que regulen lo sustantivo de nuestra vida individual como en sociedad. La historia antigua como la contemporánea muestran que somos una especie depredadora; que el referente a la propia conciencia, a la propia cultura si bien esencial, deviene violable en lo cotidiano y lo es en virtud de nuestra libertad, de la autonomía de cada ser humano, de su irrepetibilidad, pero además de reconocer que cultura alguna es perfecta. Quizá ello explica, por ejemplo, por qué en la tradición judeo-cristiana se registre lo que se conoce como la nueva alianza entre Yahvé y su pueblo, y es el profeta Jeremías quien recoge el nuevo pacto ya no escrito sólo en tablas y códigos, sino en lo más profundo del corazón para que nadie pueda excusarse diciendo que no conocía esas normas, que nadie me las enseñó, nunca me las explicaron[3]

Ello nos conduce a encarar la educación en Derechos Humanos como una interpelante y permanente labor de centrarnos en lo definitivo de la condición humana, de cada individuo y de su configuración como ser social, como colectivo en todas sus manifestaciones, la familiar, la comu-

---

1 Ver las importantes reflexiones de Laurence Cornu, quien se pregunta: «En cuanto a lo que crea 'humanidad', en sentido inmemorial y en sentido ético, la pregunta sería: ¿qué crea 'lazo' entre los seres humanos, qué crea humanidad entre las generaciones? ¿Cómo se hace continuación de humanidad? ¿Cuál sería el modo de lo común y del devenir social que humaniza y hace libre a la vez? ¿Qué es lo que enlaza y distingue?» (Cornu 2005, p. 246).

2 Ver Pérez Aguirre (1999, p. 71 y 72): «Si digo educar para los derechos Humanos. (...) Ese ethos es la base de toda ética, sería inútil enseñar una ética que no estuviera inspirada o no respetara el ethos de la sociedad.»

3 Jeremías 31, 31ss, versión de la Biblia de Jerusalén.: «Yo meteré mi ley en el fondo de su ser y la escribiré sobre su corazón... me conocerán todos, desde los más pequeños hasta los más grandes...»

nitaria, la societal, la universal. En efecto la finalidad de toda norma no es la formalidad de un orden, sino la de informar la conciencia, la de ofrecerle referentes que le inviten a sortear todo atisbo de repliegue sobre sí mismo excluyente del otro, mutilante de toda alteridad; el orden establecido y eventualmente restablecido por la ley funciona como un acto de *epoké*, una invitación a suspender todo juicio y excusa para ponderar en profundidad lo que está en juego, vale decir, una posibilidad de retornar a la propia conciencia informada, ilustrada por la ley y lo que ésta persigue en la intención de quienes la produjeron. Pero en este mismo acto radica el potencial de crítica a la propia ley desde la propia formulación Paradójicamente la propia ley apunta al orden y es fuente simultáneamente de alternativas a dicho orden.

Los Derechos Humanos circulan en esa dinámica, la de afirmar, desde su actual reconocimiento y formulación, el respeto y el desarrollo de lo que dichos derechos contienen y expresan como valores y al mismo tiempo los que aún no han sido consensuados y positivizados. Por ello se habla de distintas generaciones de los derechos humanos. En la base de estas, y similares consideraciones, subyace un largo como inacabado debate filosófico que recoge bien Caviglia al recordar cómo se han colgado -los que él llama los adversarios de los humanitarios- del *relativismo moral* y del *positivismo jurídico;* pero además trabaja de forma exigente y crítica la relación entre derechos humanos y cultura, entre *relativismo cultural* y *universalidad* de los derechos humanos que ha sido tendenciosamente entendidos, por un lado como «imperialismo político» amparado en el discurso jurídico el mismo que, por otro lado deviene en imperialismo jurídico. El entendimiento de esta relación en el campo teórico ha incidido directamente en las políticas sociales, en las responsabilidades de los Estados (ver Caviglia 2003: 25-36 y en particular las notas de pie de página no.1, 2, 3).

Recogemos la reflexión de Barrio Maestre (2000: 136 y 138): *«... a mi juicio, no se insiste lo suficiente en que la educación para los derechos humanos no se reduce a la promoción de ciertas habilidades sociales ni, mucho menos, puede desligarse del ámbito propio de la educación moral, que constituye su lugar más adecuado... los derechos humanos son actualmente la expresión más acabada de la ética política internacionalmente reconocida, pese a ser con demasiada frecuencia vulnerados, incluso por quienes los proclaman con mayor fervor.»*

En cinco puntos realizamos nuestras reflexiones. Interesa referirnos al final a lo que entendemos por educar desde los derechos humanos del

niño para la condición humana de ellos y de todos los que con ellos compartimos nuestra común pertenencia.

Es necesario poner de relieve que hablamos de educar desde los derechos humanos a partir de un contexto de postguerra interna de veinte años y un país, Perú, que aún se resiste a aceptar la parte de verdad que se logró conocer y que el Informe de la Comisión de la Verdad y la Reconciliación permitió vislumbrar. Hacerlo desde este lugar epistemológico no puede ser entendido como una forma de relativismo cultural, sino como la pertinencia de apelar a lo sustantivo que está en la universalidad de los derechos; es decir su apelación a lo humano, a lo que nos humaniza. Un pueblo que desde las propias clases que estuvieron de espaldas, ciegas y sordas al dolor de quienes cargaron y siguen cargando las secuelas del horror, difícilmente elabora un duelo que parece ser el de otros y no el propio. Y es que la reconciliación es resultado eventual de la verdad, de la justicia y de la capacidad de apostar por volver a ser gente. Es lo que muchos pobladores de las zonas en las que fueron escenario de la mayor deshumanización sufrida por el país en el siglo XX, han empezado a hacer durante el conflicto y desde el amainar de la lucha directa e ininterrumpida. Para comuneros de Ayacucho la mutabilidad (en quechua «*uriway*») deviene en un recurso: «los enemigos que en una coyuntura «*habían caído de la humanidad*» pueden pedir permiso para entrar de nuevo en la comunidad humana» (Theidon 2004: 61). Aventuramos a afirmar que el reconocimiento y respeto a los derechos humanos, la restitución de los mismos si hubieren sido violados, constituye un camino irrenunciable y una herramienta insoslayable para devenir *runakuna* como dirían los andinos, es decir *ser humano*; el surco de los derechos humanos puede abrigar toda semilla de humanización y permitir que crezca.

2.- Campo semántico del «educar desde los derechos humanos»

Referirnos aproximativamente al campo semántico es una forma de señalar el espectro de realidades, de vivencias, de actitudes y comportamientos, los sentimientos e intuiciones que subyacen al lenguaje con el que representamos lo que entendemos por *educar* y por *derechos humanos.* Pero lo que estamos llamando campo semántico se extiende de tal modo que aparece más como una asociación de ideas, de categorías que van dando cuenta siempre de forma parcial y aproximativa de ese fenómeno complejo que es *educar* y qué es aquello de *derechos humanos.* Despojarlos de su complejidad pretendiendo dar, de ambos compo-

nentes de esta reflexión, una escueta definición, sería empobrecer, a nuestro entender, la indagación a la que nos invita el tema.

Así, educar nos evoca en primer lugar *enigma*. Es no sólo complejo el acto de educar, sino que por lo que suscita, por lo que involucra, por lo que inevitablemente se propone y por ser una relación en que se implica una suerte de mutua filiación, de necesario reconocimiento mutuo, de encuentro de sujetos en el que cada cual imprime su propia subjetividad al irla constituyendo. Consideramos que educar deviene en un apasionante *enigma,* que lejos de generar perplejidad o inacción, convida a una actitud activamente expectante y preñada de esperanza. Por ello el trabajo de educar es no sólo transmitir, enseñar, aprender, *«educar, ese acto político, conlleva, exige, es un trabajo psíquico... políticamente la sociedad da trámite institucional al enigma subjetivo* (es a ese trámite a lo que llamaremos educar)» (Frigerio 2005: 22 y 21).

Posiblemente otra manera de expresarlo es relacionar «educar» con *misterio***.** Es decir algo que es inagotable en posibilidades de manifestar la complejidad, la belleza, la insondabilidad de su ser. En efecto en el acto de educar, en el «trabajo de educar», en la relación educativa, cada ser humano en relación, pone en juego su constitución en cuanto *misterio* siendo ésta la representación y significación más afortunada de la labor educativa**.** Y es entre enigma y misterio, que educar se emparenta insoslayablemente con *encuentro***,** y educar deviene, entonces, un tiempo y un espacio *kairótico* para la constitución del sujeto y el advenimiento de subjetividad. Para nosotros, *kairós* es un tiempo preñado de novedad, un tiempo de *don* en que se anuda de forma de no fácil develamiento la oferta y la demanda, ya que en el marco del *encuentro* la experiencia de educar deviene *incalculable* (Antelo 2005: 173)**.** Educar es inscribirse en la dinámica del *don* comprensible sólo en la lógica del *reconocimiento*. Pero debemos añadir, del conocimiento tal como éste es entendido en el pensamiento occidental moderno, vale decir, hecho de antinomias y de exclusiones, de separaciones y dualidades.

Quizá un concepto que está en el núcleo de lo que llamamos educar sea el de *vínculo* que en el campo pedagógico particularmente permite canalizar las pulsiones y garantizar que el otro, lo otro, como vínculo entre sujetos semejantes y diferentes, devenga en alteridad, en la posibilidad ir volviéndose otro, produciendo una transformación del ser de los involucrados en el vínculo. Como afirma el psicoanálisis, ello se hace posible vía la sublimación, pero además con el correcto manejo de las formas de «intrusión» que inevitablemente se producen en la relación edu-

cativa; intrusión no obstante necesaria para llegar a ser lo que es (ver Frigerio 2005: 12, 24-25, 30-31, y Antelo 2005: 177).

Queremos señalar dos conceptos más. En primer lugar el de *memoria*, que en nuestro entender no tiene nada que ver con una acepción instalada en el sentido común sobre recordar, hacer recuerdo que puede fácilmente deslizarse hacia nostalgia, o como dirían los brasileños, *saudade*. Castro (2006: 175-182) trabaja desde la etimología del «recordar», una vuelta a pasar por el corazón, donde lo que ocupa el recordatorio se vuelve sensibilidad, afectividad como forma de hacerse presente lo que el mismo recordar evoca. La memoria es pues presencia evocada, es hacer real y presente lo que se convoca. Consideramos que en la labor educativa, la memoria no nos proyecta hacia atrás sino muy por el contrario hacia el hoy y hacia adelante. La memoria no deviene en un reductivo acto cerebral, sino que involucra la globalidad de nuestra experiencia, hacer memoria es un acto total y es la condición para entender la educación, el educar como un ininterrumpido *nombrar*, acto generativo, fecundante de mutua filiación.

Pues bien, cuando hablamos de educación *desde* los derechos humanos y *para* ellos, estamos colocando como eje central de este universo de conceptos, de esta familia epistémica más que meramente semántica, a la pasión por aprender la condición humana, aquello que nos hace no sólo asegurar continuidad, sino que ésta sea de permanente creación, de ininterrumpido afianzamiento de nuestra *fratia.*

Educar se refiere también a comunicar, comunicarse. Habermas señala cómo la razón comunicativa ha sido suplantada en la modernidad por la razón instrumental, por la razón económica y –debiéramos precisar por la razón del mercado hoy- que han modificado la razón de ser de la educación, trastocando el abordaje durkheniano que enfatiza la educación como «construcción de un estado interior profundo que orienta al individuo en un sentido definido por toda la vida... disposición general del espíritu y de la voluntad»(citado por Pérez-Aguirre 1999: 65).

Ciertamente que si nos moviésemos desde una cosmovisión ancestral andina, tendríamos un mundo semántico diferente en torno a lo que en nuestro medio llamamos educar, educación; *crianza, criar y dejarse criar, cultivar.* Rengifo (1993) nos lo recuerda de forma pertinente cuando se pregunta «...en qué momento la educación comienza a sustituir a la crianza». Sin lugar a dudas el propio término «educación» es de reciente aparición si consideramos el milenario transcurso de la historia. «La educación de los niños se menciona por primera vez en francés en un documento fechado en el año 1498. En la lengua inglesa *education* hizo su

primera aparición en 1530. En tierras de España, el uso de la palabra y la idea de *educación* tardó otro siglo más. En 1632, Lope de Vega sigue refiriéndose a la educación como una cuestión novedosa. Los centros de aprendizaje existían antes que el término *educación* entrara al lenguaje común...» (Iván Illich, citado por Rengifo 1993: p.165). Esta sola referencia a otra cultura distinta de la occidental moderna, nos coloca ante la necesidad de preguntarnos qué giro debiera darse al discurso de la educación desde los derechos humanos. Y ello por una segunda razón, porque la misma expresión derechos humanos refiere al ser humano en cuanto persona y que en la cosmología occidental excluye a todo el resto existente, cosa que no es así en la cosmovisión andina en que todo es vida, es persona, es equivalente.[4]

Todo ello nos permite intuir los efectos que -en culturas en las que la armonía y la paz no están regidas por discursos de «derechos humanos», que ni figuran en sus lenguas- puedan tener convenciones, cuerpos jurídicos, procesos de «administración de justicia en base a lo normado», etc. La cosmología occidental moderna en la que se han acuñado formalmente lo que hoy conocemos como derechos humanos, se presenta como universal y obligatoria para adquirir carta de existencia ciudadana en el concierto de naciones. Por ejemplo, como se ha señalado, se hace difícil en sociedades como la vietnamita aquello de «derecho a la participación», pues no se concibe la no participación en la vida cotidiana sin necesidad de que dicha participación deba ser nombrada como «derecho» (Van Beers 2000). Algo similar podríamos afirmar de nuestras comunidades aymaras, quechuas y, en general, amazónicas en relación al derecho, los derechos y la cultura (Ishizawa 2003; Cutipa et al. 2003; Asociación Chuyma 2003; Carpo 2006).

3.- Educar desde los derechos Humanos: educar la y a la exigibilidad

El contexto actual en nuestra región latinoamericana nos ofrece escenarios formalmente democráticos, pero asimismo democracias con una deuda social que se expresa en las profundas desigualdades, en la creciente exclusión de las mayorías, en las nuevas formas de corrupción que también sacuden a nuestros países, y a todos los niveles, en particular aquellos

4 «Los seres vivos que habitan este mundo-vivo andino son todos equivalentes entre sí. Cada quien (ya sea hombre, árbol, piedra) es una persona que se relaciona con las otras de igual a igual» (Grillo F. 1993: 193), dedicada a la cultura de la crianza.

que se instalan en el poder público en cuanto funcionarios o de quienes enviados por las empresas servidoras de la especulación financiera (Ugarteche et al.,2005). Si a ello añadimos las cuatro hipótesis que nos señala Frigerio, podemos imaginar los retos para la vigencia de los derechos humanos, para quebrar la cultura de la impunidad, estamos llamados a encarar: «lo político está en retirada; lo público está en jaque; las instituciones están des-simbolizadas; las prácticas están deslibinizadas» (Frigerio 2005, 19) (Portocarrero 2005) atina al categorizar a nuestra sociedad hija de esa realidad como «sociedad de cómplices».

Es en este escenario que los años transcurridos desde que la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 empezaron a dar cuerpo a lo que hoy constituye una obligada referencia, no sólo en la escuela, sino en eventos como el día internacional del niño, el día del niño, la semana de los derechos del niño, etc.. dichos eventos han permitido acumular cierta experiencia de cómo los propios sujetos de derechos suelen plasmar una autoimagen de su condición ciudadana, las nuevas formas de reaccionar cuando aquellos derechos no son respetados, o cuando sirven para ampararse y endilgarle al respeto que merecen por parte de autoridades, de padres de familia, de maestros, etc. y en base a ello volverse casi intocables. No obstante, también la conciencia y el cabal conocimiento de los derechos humanos de los niños, viene permitiendo que aquellos derechos se reconozcan y se respeten.

Es inherente a la proclamación formal de un derecho su exigibilidad ante alguien. Por ello también hay que educar en la exigibilidad, aquella que refiere a hacerlo dentro del marco que el propio derecho tiene fijado. Pero además en nombre de ser sujeto de derechos y tener la facultad de exigirlos, demanda igualmente una actitud y comportamiento ciudadanos que lejos de referir a modales, abona a favor de la seguridad, de la energía que en el contexto familiar, escolar, social hay que poner para ser escuchados y para que la propia opinión tenga la incidencia necesaria en justicia deseable. En particular tratándose de menores de edad, la exigibilidad supone contar con instituciones que velen por el derecho a la exigibilidad. El sistema de Defensorías, por ejemplo, extendido a nivel nacional, constituye un referente importantísimo en la vigencia de los derechos del niño y un factor de gestación de una cultura de la exigibilidad que apunte a la convivencia respetuosa y armoniosa basada en la justicia. Hoy, en el caso peruano, además en la Defensoría del Pueblo hay un Defensor Adjunto con rango de viceministro que es el ombudsman de la infancia. No obstante, se requiere aún hacer conocer estos instrumentos por los propios niños, niñas, adoles-

centes, por sus organizaciones y por aquellas que acompañan sus procesos de formación.

El ejercicio del derecho a la exigibilidad apunta a que el bien jurídico que está en juego en cada *impasse*, conflicto o clara violación sea el niño, la niña y no sólo el formal cumplimiento de un mandato. La escuela puede jugar un papel significativo en este aspecto tan central.

Pero la propia Convención ha recogido un principio de transcendencia para que no sólo la resolución de los conflictos, la decisión de quien administra justicia se inscriba simultáneamente en la justicia y en la exigibilidad, sino del propio sujeto de derechos, es decir el niño, la niña: *el superior interés del niño*[5]. Este principio, ético, cultural, político, educativo es en primer lugar un principio jurídico. Es el principio llamado a que en ningún acto que afecte al niño, perdamos de vista que de su correcta como imprescindible consideración depende la fuerza de restitución del acto jurídico, su fidelidad a la vocación del derecho a ser un factor de creación, desarrollo o reconstrucción de vínculos sociales humanizantes. Educar desde el enfoque de derechos hace del vínculo pedagógico un encuentro generante de humanidad.

Por ello, *el superior interés del niño* ha devenido un criterio hermenéutico definitivo. Sin lugar a dudas, el principio del *superior interés del niño* constituye el paradigma consistente, sólido en el que se anuda la afirmación de la dignidad de cada criatura, su constitutivo carácter público, todo ser humano en cuanto es miembro de la especie humana es herencia preciosa, podríamos decir, todo niño es el bien público por excelencia.

Pero la mera existencia de derechos positivos, de la propia Convención sobre los derechos del niño, si bien constituyen un capital simbólico, no dejan de ser una legitimación de lo arbitrario, de lo que fluye en la vida cotidiana. Pero además, si bien nos sacan de la inexistencia social, jurídica y política, no hacen de por sí el milagro de cancelar la exclusión, la insignificancia de sectores como la infancia o de pequeños pueblos indígenas, aunque recientemente la Asamblea de NNUU haya aprobado un importante documento que incluye la autodeterminación de los pueblos y su consulta obligada cuando de ellos se trate en materia de legislación o normatividad.

5 Solari Zerpa, Piero (1995: 7) especifica estas características del principio: «defensor, protector, previsor, provee normas y hace posible su interpretación; que se coloque en el orden público, procedimental las normas de derecho positivo en primer lugar».

4.- Educación en derechos humanos: retos desde la infancia

Para la mayoría de niños nacidos en contextos de graves privaciones materiales o espirituales, la conciencia de ser portador de derechos no es tan evidente y quizá para aquellos nacidos en la abundancia material tampoco resulte espontáneo el reconocimiento de que los otros tienen iguales derechos. En ambos casos , la conciencia y el sentimiento de ser sujetos de derechos es también el resultado de un proceso intencionadamente dirigido a gestar dicha experiencia en la vida de cada niño, más allá de su condición social y económica. Sin esta paciente como indesmayable labor de educación y luego de capacitación, todos somos vulnerables ante el irrespeto, el desconocimiento o la violación de nuestros derechos. La educación en derechos humanos deviene así una práctica constitutiva del aprendizaje a la convivencia humana, a los procesos de desarrollo humano, a las posibilidades de una vida signada por la alegría de sentirse valorado, reconocido como diferente e igual, perteneciente a un mismo destino, convocado a un mismo proyecto de humanidad. La educación en y desde los derechos humanos constituye entonces un privilegiado aporte al proyecto de sociedad.

Apenas si han transcurrido 48 años desde que se diera la Declaración sobre los Derechos del Niño y con una difusión que logró un impacto cultural significativo. Como plataforma básica sirvió para inspirar múltiples acciones a favor de los niños del mundo. Sin embargo no se logró forjar un movimiento por la educación sistemática en derechos del niño y que fuera acogida de forma obligatoria en las escuelas y en las universidades, salvo excepciones ciertamente importantes en algunos países.

Podríamos afirmar que se ha venido avanzando en materia de derechos de la infancia gracias a tres significativos procesos.

a.- En primer lugar, los movimientos sociales por los Derechos Humanos. Si bien en algunos países de la Región latinoamericana el proceso de configuración de la lucha por el respeto a los derechos humanos tardó más de lo previsto, podemos sin embargo asumir que estos movimientos sociales («históricos» en palabras de Touraine, 1988: 253ss), como en el caso de las madres y abuelas de la Plaza de Mayo en Argentina, han contribuido de forma definitiva a suscitar un imaginario social y una capacidad de reacción en gruesos sectores de la sociedad hasta entonces de difícil permeabilidad. Esta es una matriz simbólica desde la que hay que visualizar los logros en otros campos de los derechos humanos, vale decir, los que desde su defensa, se concretan en otros instrumentos.

b.- En segundo lugar, además de la defensa especializada y directa de las violaciones de los derechos fundamentales perpetradas en contextos de graves crisis políticas y éticas, se afinan los instrumentos legales internacionales y nacionales existentes. De esta forma, se reconocen nuevos derechos y desde la base social se inician procesos de defensa y producción de normatividad consensuada que han dejado un saldo de experiencia popular de acción en el campo de la justicia y en el reconocimiento efectivo de instituciones tradicionales como legítimas instancias de administración de justicia. Estas formas alternativas de garantizar el respeto a los derechos humanos, son posiblemente las de mayor impacto y evidencian que la cuestión de los derechos humanos, no puede dejarse sólo en manos del Estado o de los profesionales del derecho pues por ser materia de carácter público, concierne en primer lugar a la sociedad. Baste mencionar los Consejos Estaduales de Brasil para el cumplimiento del Estatuto de los Niños y Adolescentes, o las Defensorías del Niño y Adolescente en países de Centro y Sudamérica que hoy se perfilan como verdaderos instrumentos de garantía del respeto a los derechos de los niños y de transformación cultural.

c.- En tercer lugar, las incontables experiencias en toda la Región, de educación en derechos humanos. En algunos países como en el Perú, se empezó incluso antes de que se organizara la comunidad para una atención directa de las situaciones de violación de los derechos del niño; el discurso sobre formación, educación y capacitación en derechos del niño precedió al de la defensa organizada y masiva de estos desde la sociedad civil.

5.- Algunos retos desde los niños a la educación en sus derechos humanos

Esbozamos, desde la experiencia con niños y adolescentes trabajadores, lo que podríamos llamar componentes de una práctica educativa desde y para los derechos humanos de la infancia.

• *Se transmiten no contenidos, sino una relación*

Educar para los derechos humanos se debe entender como un aprendizaje a las relaciones respetuosas, de reconocimiento de la vida, de la dignidad, del sentido y significación de todo lo que constituye el entorno en el que vamos siendo gente, vamos creciendo en humanidad. Aprender a *habitar* de cada generación y para las que vendrán. Por eso, educar desde los derechos humanos refiere a educar al goce, al placer, al deseo que nos refuerza como sujetos sociales, como prójimos de todo lo que nos contiene.

Reaprender a ser prójimos es quizá una manera fecunda de entender cuán importante es para las nuevas generaciones, para los *nuevos* , el intentar sin pausa, pero gozosa y placenteramente, ser menos depredadores cada día. En esta perspectiva se inscribe el discurso sobre la infancia como ciudadana y la educación para los derechos humanos como auténtica educación a la ciudadanía no reducible a la ciudadanía legal por la que se puede elegir y ser elegido. La Convención consagra, aunque de forma inductiva y en referencia a lo social, la condición ciudadana del niño al reconocerlo -en una lectura dinámica y sistemática del texto de la Convención- como sujeto de derechos

• *El sentido de lo concreto*

Está íntimamente ligado a su disponibilidad a creer y aceptar a nivel afectivo y conceptual lo que de forma discursiva y condensada queramos llamar sus derechos, su dignidad, su valor como personas, etc. Concreto es para ellos hacer la experiencia personal y grupal que las cosas de su vida cotidiana cambian en algo. Esta es una experiencia, que por más modesta o aparentemente intranscendente que a nosotros pudiera parecernos, puede desencadenar en ellos una voluntad no solo de luchar por sus derechos, sino por los de otros.

• *La fuerza y necesidad de la afectuosidad*

Condición para sostener su voluntad de acción por sus derechos y para avanzar en una mayor comprensión del sentido de los mismos.

• *El vivo sentido de lo justo*

Por contraste y debido a su situación de vida cotidiana marcada más bien por maltrato, abuso y hasta explotación, les da una piel supersensible a lo que perciben como injusto aunque esta experiencia no se exprese siempre en formas de rebeldía exterior. El saber que tienen derechos no representa, en el fondo, ninguna novedad sorprendente, hay como una especie de «ya me parecía que debía ser así» o «siempre lo sentí así, pero no sabía que eso se llamaba derechos, tener derechos». Sin embargo saber que los tienen, refuerza su ánimo y les permite tener otra actitud personal y colectiva de emergente «poder subjetivo».

• *La transversalidad*

La actitud y visión englobante de las diversas realidades que vive el niño ofrecen la privilegiada posibilidad de que su proceso de socialización y de educación se desarrolle en la cotidianidad de su vida, sin rígidas compartimentaciones ni de experiencias ni de espacios. La casa, el barrio, la escuela, la calle, el trabajo, la organización, etc., son otros tantos

textos y contextos en los que va construyendo su propia identidad, la relación con los otros, a vivenciar conflictos y situaciones o de aceptación o de rechazo hacia él o de él hacia otros; descubre cada día que no siempre todo lo que uno hace o lo que uno piensa y desea nos ayuda, o ayuda a los demás a sentirse bien, a ser uno mismo; se descubre que también uno puede herir y lastimar a otros. O ser feliz y hacer felices a otros. Pero no basta hacer este recorrido para cuajar una conciencia y comportamiento democrático o para desarrollar una actitud solidaria de respeto, valoración y generosidad hacia los demás. Educar desde la perspectiva de los derechos humanos supone una permanente apropiación de estas experiencias desde la perspectiva, el contenido y un estilo que sean coherentes con el mensaje nuclear de los derechos humanos, de una cultura inspirada en ellos. La transversalidad de la acción educativa en derechos humanos tiene su fundamento de principio en el carácter mismo de la vida humana hecha de continuidad y de rupturas, de inmanencias y de transcendencias. Es en esta dinámica que nos vamos reconociendo y haciendo humanos; no hay resquicio alguno de la vida de cada cual como individualidad y como pertenencia a una colectividad, que no sea componente de nuestro devenir como personas, como sujetos sociales. Si esto es así, los derechos de los seres humanos no sólo tienen un carácter de transcendencia, sino que ésta fundamenta su universalidad y su transversalidad a la vida toda. Antes de ser una concepción pedagógica y metodológica o una estrategia educativa o una característica curricular, los derechos humanos son transversales porque son transcendentes y universales también en su particularidad cultural y en la especificidad de los sujetos: mujeres, niños, pueblos indígenas, etc.

• *Las ganas de vivir, su fantasía, imaginación y creatividad.*

Si el discurso conceptual y práctico de los derechos humanos no es eso, mutila su fuerza simbólica, reduce el horizonte del proyecto de vida, de nueva humanidad, de sociedad nueva que pretende representar, debilita su dinamismo espiritual. La vocación radical del discurso sobre derechos humanos no es otra que la de levantar por encima y desde dentro de las contingencias de la vida humana, la vigencia de la esperanza, de la dignidad, de la utopía de una humanidad plena personal y colectiva. Lejos de nosotros levantar una imagen idílica de nuestros niños, cuando sabemos que son tantos los que ven marchitarse sus alegrías y sus esperanzas en el alba misma de sus vidas. Pero lo que todos hemos constatado en nuestros pueblos, es su capacidad de no quererle dejar la última palabra al infortunio o a la desgracia y eso es algo que los niños también aprenden cuando participan de experiencias de educación en derechos humanos y los de los niños en particular. Esta capacidad de resiliencia (ver

Lösel 1994, Osborn 1994; Cussiánovich & Figueroa 2001) se ve acrecentada cuando la educación en sus derechos los abre a perspectivas de servicio, de solidaridad, de entrega generosa al bien de los demás, pues sus vidas cobran razón de ser y nuevas motivaciones pueden sostener sus esfuerzos por sobrevivir a formas acumulativas de negación de su dignidad, de sus aspiraciones. Sin esta capacidad resiliente, no se consolidan niveles básicos de autoestima y autoconfianza necesarios para reconocerse con derechos y contar con la voluntad sostenida de ejercerlos.

• *La necesidad de ir diseñando un proyecto personal de vida.*

Hacia esto se encamina toda labor educativa, hacia dotar a los niños de todas aquellas competencias que favorezcan su capacidad de orientar su vida en el marco de lo que podrá llegar a ser un proyecto personal de vida. Para ello debe ir desarrollando su capacidad crítica, su perspectiva visionaria y su fuerza propositiva. La educación en derechos humanos en cuanto educación desde y para un proyecto de vida personal y societal, deviene un componente necesario para la formación de ciudadanos con protagonismo propositivo. Nunca como en estos tiempos, las nuevas generaciones sienten la urgencia de horizontes que entusiasmen sus vidas, que le impriman un sentido de utilidad y de gratificación, que los acompañe de forma menos desguarnecida frente a las incógnitas de la vida cuando adultos. Son muchas las ofertas de proyectos personales que el mercado cultural les ofrece. La educación en derechos humanos, constituye un irrenunciable aporte para los niños y jóvenes en la construcción de sus proyectos personales de vida. Es decir, «llegar a un paradigma de comprensión de los derechos humanos como compromiso con el desarrollo humano» el personal y el colectivo

6.- La pedagogía de la ternura y la educación en derechos humanos

No se deviene persona, no se desarrolla en humanidad sin la experiencia del amor humano. Tendríamos que recuperar el discurso sobre la amorosidad, la ternura, la afectuosidad como un componente esencial de toda práctica social que se reclame de transformadora. La banalización de la ternura en culturas de machismo acendrado, de representaciones sociales discriminantes y privatizantes de las mujeres y los niños y niñas, no contribuyen a favor de un discurso sobre la ternura como virtud política, como matriz de vigor y de exigencia personal y pública. Favorecen más

bien una imagen de debilidad, de fragilidad, de sometimiento y de ingenuidad en un contexto en que más éxito suele tener la prepotencia, el autoritarismo, la dureza y la insensibilidad.

La educación en Derechos Humanos no puede entenderse sino como conducente a una conciencia humanitaria síntesis de voluntad política, de convicciones firmes y por ello dialogantes y flexibles, de apuesta por las posibilidades de que todo ser humano puede ser mejor y transformarse, de que somos profundamente diferentes porque somos radicalmente iguales, de que nuestro norte como humanidad apunta a la solidaridad más allá de la justicia y de la paz, necesarias aunque insuficientes para ser nueva humanidad. Y la solidaridad, en su sentido más complexivo, implica una dimensión de amor humano. La educación en Derechos Humanos se nos presenta entonces como el eje vital de una pedagogía de la ternura que dé cuenta de la fuerza del *ethos* pedagógico, de la restauración del amor humano como componente del ejercicio de ciudadanía.

Si educar es un acto político, educar desde los Derechos Humanos es acto político toda vez que decir Derechos Humanos es colocarnos en el corazón de las relaciones de los seres humanos y entre éstos y todo lo que lo constituye como parte de un universo mayor. Nos coloca en lo que Aristóteles consideraba como la relación entre los pueblos, entre las gentes como la *philía*, la amistad. Amistad que es la base desde la que se sigue aspirando a que ésta exprese en la solidaridad, el amor (ver Boltanski 1990; Assmann & Mo Sung 2000; Touraine 1992)[6] que se cimienta en la justicia. Pero todo esto hay que aprenderlo y reaprenderlo sin cesar.

Apuntamos a que el encuentro entre educación para los Derechos Humanos y la pedagogía de la ternura (ver Cussiánovich 2007) constituya un factor de contribución a la construcción de una cultura de los Derechos Humanos en un país como el Perú, que fatiga aún para que todos los que lo habitan logremos mejores y sustantivos niveles de humanización.

6 «El deseo y el reconocimiento del otro no van naturalmente juntos, lo que le da al tema del amor más fuerza aún: es el compromiso del Sujeto en su deseo, la combinación del erotismo y de la ternura; hace del otro, a la vez, un objeto deseado y un Sujeto; crea a la vez la fusión y la distancia… Uno no se enamora, se deviene enamorado, de la misma manera que un individuo no es un Sujeto, pero puede llegar a serlo si él se reencuentra él mismo a través de lo que le ha sucedido. No hay amor sin deseo y sin reconocimiento del otro, pero tampoco no hay amor sin historia de vida, sin resistencia a la adversidad y a la pérdida» (Touraine 1992, p. 328-329).

Capítulo 24

La formación de profesionales: Red Latinoamericana de Maestrías Universitarias en Derechos de la Infancia

Juan Enrique Bazán y René Unda

1.- Introducción

El presente capítulo intenta ser una sistematización del proceso de promoción y desarrollo de las Maestrías sobre infancia en América Latina. Por esta vía se comparte este proceso con la comunidad académica y el mundo de la cooperación para el desarrollo interesada en la infancia. El capítulo está organizado en tres partes. La primera nos refiere a la experiencia de promoción de las maestrías de infancia en el ámbito de la región desde la cooperación de Save the Children. La segunda parte da cuenta del desarrollo de la maestría desde la experiencia de la Secretaría Ejecutiva de la Red Latinoamericana de Maestrías. La tercera parte, informa sobre las conclusiones y proyecciones que se visualizan.

El proyecto al que aludimos, inicialmente fue promovido por Save the Children Suecia; a este concepto general se adhirió Save the Children Canadá. En su momento, Save the Children Noruega, también decidió cooperar. En el texto que sigue nos referiremos en general a Save the Children. Por su lado, la Red Latinoamericana de Maestrías desde su inicio a la fecha, ha tenido el soporte de gestión y académico en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, Sede Quito.

Las Universidades a las que se refiere el proyecto, según orden de promoción son: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, de Lima-Perú. Universidad Politécnica, de Quito-Ecuador. Universidad del Externado, de Bogotá-Colombia. Universidad Nacional de San Simón, de Cochabamba-Bolivia. Universidad de Centro América, de Managua- Ni-

caragua. Universidad Columbia, de Asunción-Paraguay. Universidad de Chile, de Santiago-Chile. Universidad Rafael Landívar, Ciudad de Guatemala-Guatemala. También forma parte de la Red la Universidad Nacional del Centro, de Huancayo-Perú.

Los autores vuelcan sus puntos de vista sobre el particular desde la experiencia profesional cobijada en sus respectivas organizaciones[1].

2.- Maestría, un concepto base

2.1.- Una década post Convención: ¿qué se hizo en ese lapso y qué se debió hacer?

En el año 2000, fecha en que se concibió la idea del proyecto en mención, había transcurrido una década de la Convención sobre Derechos del Niño (CDN). Para ese entonces, los Estados Parte en América Latina habían llevado a cabo el respectivo proceso de adecuación de la Convención, en términos: normativo, programático, orgánico funcional y de personal. En el mismo lapso, la sociedad civil en la región se movilizó promoviendo los derechos del niño y Save the Children emprendió también un amplio programa de cooperación técnica y financiera para fomentar los derechos de la niñez en todo América Latina. La Universidad, salvo excepciones, quedó rezagada en el proceso. En sentido genérico la Convención fue un impulso histórico, que permitió durante la década de los años 90 una movilización social. La derogación jurídica de la doctrina de la situación irregular se plasmó ante la emergencia jurídica de la doctrina de la protección integral. El niño de objeto de derecho, paso en la letra jurídica, a sujeto de derechos.

En este proceso de movilización social, destacaron dos componentes: uno, la difusión de los derechos; y dos, las acciones de capacitación en cuya acción práctica confluyó el Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional. Los bienes y servicios generados por éstos para fomentar los derechos del niño innovaron ambos componentes clásicos en la promoción social del desarrollo. De tal forma que la

1 La primera parte del ensayo es desarrollada por Juan Enrique Bazán quien participó en la promoción del proyecto desde Save the Children Suecia y ahora desde Save the Children Canadá; la segunda parte le corresponde a René Unda quién como Coordinador de la Maestría en Quito asumió el cargo de Secretario Ejecutivo de la Red; la tercera parte, se ha trabajado compartidamente.

creatividad más vinculada a la difusión, y la producción de conocimientos más relacionada a la capacitación, se convirtieron en las actividades de bandera de los actores antes mencionados. La infancia, por efecto de aquella acción, tuvo mayor acceso a la información acerca de sus derechos y los adultos cercanos y colaboradores estuvieron más informados y actualizados en los principales postulados de la nueva normativa. Es de destacar, que tanto el Estado como la sociedad civil tuvieron que producir conocimientos para enfrentar las nuevas contingencias derivadas del proceso de adecuación. Esta producción fue principalmente en el ámbito de lo técnico instrumental y metodológico, y menos en el ámbito teórico conceptual.

El formato característico de la acción social y los ámbitos señalados post Convención, era de suponer que llegaría a su agotamiento una vez alcanzadas ciertas metas de la movilización social y el natural declive del espíritu de reforma con el que se había iniciado. Más aún, cuando se notó que a pesar de los esfuerzos desplegados, la doctrina de la situación irregular se resistía a su «derogación sociológica», en las culturas organizacionales y del personal de diversas entidades.

En ese entonces, nos preguntábamos: ¿Qué hacer frente a lo que intuíamos la necesidad de la formación de primera calidad de los profesionales colaboradores de infancia y frente a la necesidad de producir conocimientos innovadores en el ámbito teórico conceptual, con soporte académico, científico y tecnológico? En ese contexto surgió la idea de apostar por la Maestría Universitaria.

2.2.- Confluencia de fuerzas sociales: movimientos sociales por los derechos del niño, Save the Children, los movimientos sociales de la infancia, la Universidad

En el mismo proceso de gestar la idea de proyecto, retomamos el significado de las fuerzas sociales y el sentido de capitalización y viabilidad que podría tener para con él. Al respecto, entendíamos que en las reflexiones y en la concreción de la idea del proyecto la categoría movimiento social parecía clave: movimientos sociales de infancia, movimientos sociales por los derechos del niño, movimiento social Save the Children, movimientos sociales académicos. Signos, que a nuestro entender, marcaban oportunidad de confluencia en el nuevo proyecto.

El movimiento social de infancia más característico, en ese momento, era el de niños y adolescentes trabajadores de América Latina. Pensarlo como sujeto de inspiración y destino de la Maestría permitía retomar innovadoramente la educabilidad y educatividad de la infancia. En esa perspectiva, el sujeto social infancia sería sensible a nuevas investigaciones y debates académicos; pero también a dar cátedra a los maestrandos desde su condición de niños trabajadores. En esa dirección, nuestro imaginario social y académico, respecto a la centralidad del proceso de enseñanza universitario, empezaba a dar un giro importante.

Los movimientos sociales por los derechos del niño, consultados formal o informalmente sobre la idea del proyecto maestría, lo vieron con entusiasmo. La praxis social tenía en la maestría una oportunidad de ser repensada académicamente. Reflexiones a mayor profundidad desde distintas disciplinas, así como la revisión del instrumental técnico del trabajo, los asuntos vinculados a la gestión, y la generación de investigaciones, fueron campos de interés manifiesto.

En relación al proyecto y respecto a Save the Children reflexionábamos lo siguiente: a) es un movimiento social de larga data -para ese entonces llevaba 80 años- luchando por los derechos del niño en el mundo y en América Latina –hacía 20 años-, b) es protagonista en el escenario internacional y regional y simultáneamente alienta el protagonismo de los demás actores, c) su base social de sustento está en su ciudadanía de origen que le da respaldo, d) opera también como organización de cooperación al desarrollo.

Respecto a las Universidades asumimos los supuestos siguientes: a) oportunidad para que ellas asuman su compromiso social con la infancia, su compromiso de responsabilidad social en concordancia al exhorto de la UNESCO, b) porque la Universidad es el espacio socialmente construido para impartir enseñanza y producir conocimientos, c) porque es el espacio académico formal que a nombre de la nación está acreditado para certificar tanto estudios de post grado como conocimientos científicos, d) porque la Universidad está legalmente facultado para asumir roles de cooperación técnica y científica con el Estado, la sociedad civil y la propia infancia.

En estas perspectivas, la idea del proyecto maestría, generaba la oportunidad de confluencia de diversas fuerzas sociales, de acumulación y reproducción ampliada del conocimiento, dotándolo potencialmente de viabilidad.

2.3.- Demanda de conocimientos innovadores y profesionales de nuevo tipo: la cuestión del saber, el sentido del colaborador

El proceso de implementación y adecuación de la CDN en los Estados Parte de la región puso en evidencia reflexiva durante la década de los años 90 la cuestión del saber y el papel de los profesionales.

El viejo dilema académico entre la teoría y la práctica también salía a relucir en los escenarios del trabajo en relación a los derechos del niño y la infancia como fenómeno social complejo. El saber académico en su mundo, vivía desconectado de la realidad de la infancia –por ejemplo, la idea sociológica de niño no circulaba en los predios universitarios- en el ámbito de la región. El saber práctico, desde el mundo de la praxis social, sentía como estorbo los grandes enfoques filosóficos, teórico conceptuales, y debates político ideológicos de corte académico, y entendía que el saber hacer era lo fundamental en la acción social con la infancia.

En esa perspectiva la idea de promover maestría también tenía que mediar en el distanciamiento entre el saber académico y el saber práctico. Pero entendíamos en nuestras reflexiones que las maestrías no debían acabar sólo en la mediación de una antigua polémica académica. En este punto, asumimos que la maestría tendría que propiciar el saber válido. Pero aún así, pensábamos que era insuficiente porque tal intención estaba desprovista del sujeto social que le diera sentido y llene de significado a la maestría. Entonces, se asumió que las maestrías deberían, basándose en el saber práctico y saber académico, transitar hacia el saber válido, pero que fuera socialmente útil a la infancia.

Respecto a los roles profesionales, en la década a la que nos referimos, observamos que las disciplinas científicas que portaban los profesionales para la promoción del desarrollo de la infancia, lejos de ser asumida como formas de organización del pensamiento y trabajo científico profesional sirvieron de murallas infranqueables. En esa dirección los cubículos disciplinares le jugaron caro favor al diálogo abierto entre colegas y en relación a la infancia y tuvieron poca apertura para repensar dicho fenómeno social. La cuestión disciplinar entonces estaba entrampada. En ese contexto pensábamos que la idea de maestría tendría que tener enfoques desde distintas disciplinas, que los alumnos y docentes tendrían que ser de distintas profesiones, tanto en los procesos de enseñanza - aprendizaje como de investigación. Pensábamos que podría ser una invitación para romper las murallas disciplinares. También reflexionábamos

que el oficio que portaba cada profesional era insuficiente para abordar la compleja realidad de la infancia e incluso el andamio que traía no necesariamente era útil o aplicable para el propósito de promover el desarrollo de aquella. Ahí la idea de ser socialmente útil a la infancia permitía re-articular las funciones profesionales y repensar el oficio de Master en infancia.

En esta perspectiva pretendíamos formar una nueva calidad de profesionales comprometidos con el desarrollo de la infancia, es decir, colaboradores en el más amplio y profundo significado y sentido de la palabra.

2.4.- Concepto y perspectiva del proyecto: qué problema pretendía orientar e idea de la escuela de pensamiento

En síntesis el concepto del proyecto maestría sobre infancia implica formación, investigación, y servicios; desde la universidad respecto a la infancia. Al final del camino se ve: una masa crítica de profesionales de alto nivel trabajando excelentemente con, desde y por la infancia; conocimientos innovadores generados; servicios profesionales y técnicos pertinentes y consistentes.

Los Master de infancia en América Latina graduados en sus respectivas universidades producen conocimientos; gestionan, diseñan y evalúan políticas y proyectos. Esta dinámica, se desenvuelve como núcleos académicos en perspectiva de una comunidad científica regional en el marco de paradigmas de la protección y del protagonismo. Así se estudia el fenómeno social infancia, los cambios, se cultiva la teoría y visión crítica de la realidad, se identifican y delimitan problemas de investigación, se orienta la práctica social, se atiende científicamente los enigmas que subsisten, se avanza en el camino de una revolución científica. Este conjunto de factores articulados desde las maestrías constituyen la base académica de lo que se suela llamar una escuela de pensamiento orgánico sobre infancia en América Latina.

2.5.- Qué propósitos se plantearon y qué se ha logrado a la fecha: estructura de objetivos y resultados grosso modo

El proyecto de maestría en su concepción se planteó~~o~~ una estructura de objetivos y a la fecha se podrían señalar algunos alcances. En relación a los objetivos de desarrollo se diseñó que las maestrías sobre infancia en la región de América Latina constituyeran los centros de referencia de formación académica, investigación y prestación de servicios, altamente especializados, acerca del pensamiento y las prácticas sociales de pro-

moción y desarrollo de la infancia a nivel internacional y de los países de la región.

Al respecto, en el tiempo transcurrido, lo que se ha alcanzado es que las maestrías estén organizadas y funcionando en Red en los países de la región. Las cuales están formalmente reconocidas por el sector público, conocidas por el sector social, y son un punto de referencia para los efectos de la profesionalización e investigaciones académicas sobre infancia.

En relación a los propósitos se diseñó y se ha alcanzado respectivamente lo siguiente: a) formación de recursos humanos de primera calidad a nivel de post grado en el ámbito nacional, regional, para el diseño de políticas, estrategias, dirección de instituciones y proyectos de promoción y desarrollo de la infancia. Al respecto, los egresados de las maestrías han adquirido los conocimientos, habilidades y valores profesionales acordes a nivel de maestría; b) producción de conocimientos, metodología e instrumentos innovadores. Al respecto, en todas las maestrías a través de su accionar académico e investigativo se genera nueva producción de conocimientos, c) organizar e implementar un sistema de prestación de servicios técnico profesionales especializados sobre infancia. Al respecto, en concordancia a las posibilidades y límites institucionales de cada maestría o cada universidad, se viene desarrollando este propósito.

En relación a los resultados, en correspondencia a lo planificado en el proyecto, a la fecha se ha logrado lo siguiente: a) maestrías organizadas en ocho países (Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, Nicaragua, Paraguay, Perú) b) aproximadamente, entre docentes, alumnos y ex alumnos, se estiman 600 profesionales; c) aproximadamente, se estiman unos 40 títulos entre artículos profesionales, ensayos e investigaciones, editadas; d) algunos servicios profesionales prestados, a la infancia, a congresistas, a funcionarios públicos, a organizaciones no gubernamentales; e) una Red Latinoamericana de Maestrías funcionando, a través de pasantías de profesores y alumnos, generando información compartida en Internet, produciendo investigaciones; con espíritu de cuerpo que se expresa en su Consejo Directivo.

2.6.- Estrategias y metodología de trabajo

El trabajo consistió en promover maestrías, es decir, alentar la organización de este tipo de estudios universitarios e impulsar investigaciones, sobre el fenómeno social de la infancia y sus derechos.

En esta dirección procuramos tener en cuenta las siguientes guías de criterio estratégico: viabilidad, procurando acumular fuerzas -que toda acción sume y no reste-; factibilidad, movilizar recursos institucionales con montos relativamente pequeños –garantizar apoyo financiero-; compromiso, en la línea de que es posible construir condiciones de cambios.

En términos metodológicos, hemos procurado mantener las orientaciones siguientes.

a) Puntos de común unión entre las Universidades y Save the Children: i) Derechos del Niño, ii) Participación, iii) Movimiento social;

b) Elaboramos y dispusimos de tres herramientas mínimas de trabajo: i) Memorando de proyecto, ii) lineamientos básicos para el diseño curricular, iii) Modelo de Convenio entre Rector de Universidad y Representante Oficial de Save the Children;

c) Tres ofrecimientos mutuos: i) Save the Children coopera técnicamente con el concepto de proyecto y financieramente con un pequeño aporte para «encender la máquina»; ii) La universidad se compromete a organizar la maestría, convocar y seleccionar alumnos; iii) Ambas partes entienden que sus esfuerzos están organizados en razón de promover el desarrollo de la infancia.

d) El trabajo de promoción estuvo atento a reconocer oportunidades, a dialogar continua y permanentemente con los docentes y autoridades de las Universidades, buscó ser una acción de colaboración fraterna y solidaria, un trabajo paciente y tolerante, especialmente convencidos en lo que se pretendía promover.

2.7.- Del Sur al Norte, hacia una Red de Redes

El proyecto Maestría fue concebido inicialmente para Perú y luego por su potencial se vio conveniente promoverlo a escala de la región de América Latina. Sin embargo, bajo los mismos criterios de oportunidad, también se dieron condiciones de interés inicial con las Universidades Complutense de Madrid, FU Berlín y Estocolmo. Son con estas Universidades Europeas que focalizamos nuestro esfuerzo de promoción y cooperación en Europa, aplicando analógicamente los mismos propósitos, estrategias, metodología, y reconociendo las particularidades que emprenderían los colegas en esas latitudes. Con ellos, luego, se amplio la iniciativa a otras Universidades -Londres, Ámsterdam, Rumania-. La Oficina Regional para América Latina de Save the Children Suecia emprendió ese esfuerzo durante los tres pri-

meros años –mediados del 2003 a inicios del 2006- de tal forma que pasamos a cooperar desde América Latina a Europa promoviendo el proyecto Maestría sobre Derechos de la Infancia. La Red Latinoamericana de Maestrías acompañó el proceso compartiendo con los colegas europeos las lecciones que íbamos aprendiendo en la región. Simultáneamente las Universidades locales de Europa gestionaban recursos ante la Unión Europea y luego, bajo criterio de división del trabajo la Sede en Estocolmo empezó a coberturar esa acción. A la fecha, las Universidades Europeas marchan hacia la consolidación de su Red y en un proyecto compartido de acreditación alineado con el mandato de Boloniaa.

Sobre esta parte de la experiencia del proyecto Maestría queremos destacar:

a) Un concepto y desarrollo práctico de proyecto innovador gestado en el Sur es transferible o replicable en el Norte, b) sobre la base de voluntad política eso es viable y factible, c) los capitales económicos para la cooperación al desarrollo están principalmente concentrados en el Norte, sin embargo, ciertos conocimientos y proyectos innovadores estarían mejor distribuidos desde las iniciativas del Sur.

Compartir las experiencias del proyecto Maestría también pasó por los colegas de las oficinas de: Nepal, Bangladesh e India. Al respecto, primero llegó a Lima un colega de Nepal y luego viceversa. El propósito, conocer en la práctica el sentido y significado del proyecto, e iniciar el proceso de promoción de maestrías. El desarrollo del proyecto en esa región quedó en manos de sus conductores.

En la dinámica de promover el proyecto de Maestrías en ámbitos regionales a escala global lo que se ha tratado es de organizar y desarrollar una Red de redes de Maestrías sobre infancia como aliado estratégico en la gestión de conocimientos de Save the Children en el presente siglo. Por ello, en su oportunidad, se hizo llegar a los directivos de la Sede una propuesta de política global sobre el particular, cuyo propósito explica el concepto y que a la letra dice: La Red de Redes de Maestrías en Derechos del Niño y Políticas Sociales de Infancia, promovidas internacionalmente por Save the Children Suecia, constituyen los centros de referencia regional y global en tres ámbitos: a) alta formación académica de profesionales especializados en infancia; b) escuela del pensamiento orgánico, innovador de conocimientos socialmente útil a los dere-

chos del niño y a las políticas sociales de promoción y desarrollo integral de la infancia; c) prestación de servicios Técnicos Profesionales al Estado, a la Sociedad Civil, a la misma infancia, y a los organismos internacionales.

2.8.- La universidad, aliado estratégico de Save the Children en el siglo XXI

La proyección del proyecto Maestría está articulada a la gestión del conocimiento de las organizaciones que trabajan con infancia. Las organizaciones no gubernamentales y las gubernamentales que promueven el desarrollo integral de la infancia requieren en los próximos años producir nuevos conocimientos, innovar su capacidad de trabajo y agregarle valor a éste. Las universidades son las organizaciones llamadas a cooperar en ese ámbito. Las Maestrías con su influencia a escala local y nacional, las Redes de Maestrías a escala regional, y la Red de Redes a escala global, son las organizaciones de soporte científico académico que en mutua cooperación con la sociedad civil, el Estado y las propias organizaciones de infancia perfectamente pueden aunarse a ese propósito.

Bajo ese criterio, en el plano práctico local y nacional, tal vez Save the Children deba repensar al menos tres componentes en los proyectos que coopera y los términos presupuestales de asignación: a) componente de formación de los equipos técnicos de los proyectos e instituciones socias, b) componente de investigación de los proyectos, c) componente de servicios con asistencia técnica académica. De tal forma que dichos componentes puedan ser co-asignados a las Maestrías como soporte tecnológico, académico, científico, de los proyectos que alientan.

En el plano regional, son las Maestrías las llamadas a delimitar en términos de investigación los problemas de investigación del fenómeno social de infancia en coordinación a las agendas temáticas que prevé Save the Children. Ambas en correspondencia al análisis de la realidad y a la prospectiva de la infancia en escenarios futuros. Lo propio, a escala global.

En esta perspectiva la cooperación internacional y las universidades respecto al desarrollo de la infancia, podría ser aún más: pertinente, coherente, eficiente, efectiva y eficaz.

2.9.- ¿Y la niñez?

¿Cuántos caminos del desarrollo están empedrados de buenas intenciones? Muchos, el proyecto Maestría no ha escapado a ello. Como espada de Damocles hemos tenido todo el tiempo la pregunta: ¿Cómo saber que las Maestrías serán socialmente útiles a la infancia? Esta interrogante de valoración continua ha significado la duda metódica acerca de la concepción y praxis del proyecto. Tal vez, nunca tengamos respuesta rigorosa; tampoco sabemos si necesitamos una respuesta a rigor. Lo único que hemos hecho es tener presente esa pregunta –nos hemos dejado seducir por cierta pedagogía de la pregunta-, y hemos ido revisando y repensando los avances del proyecto en razón de la misma.

Hay quienes tienen -o tenemos- el prurito de preguntar ¿y dónde están los niños en este proyecto? Y una respuesta literal y real, es que por las aulas de algunas maestrías e invitados por sus docentes, han circulado niños y adolescentes para compartir con los maestrandos sus testimonios de vida, dar su opinión, e informar qué piensan y qué hacen sus organizaciones. En este tipo de experiencias, dieron esos niños sus conferencias magistrales sobre lo que les concierne. ¿Tendrán significación epistemológica esas experiencias? ¿Tendrá sentido pedagógico el niño centrismo en las maestrías? Los efectos estructurantes de esas experiencias recién podrían empezar a aflorar a largo plazo. Por ahora, creemos que además de una intuición es también necesario para una academia con voluntad y vocación de responsabilidad social.

En términos formales, la infancia viene estando presente tanto en la formación como en la investigación, a través de un formato que siempre está en crítica académica: el sujeto-objeto del conocimiento científico. Sin embargo, las experiencias prácticas que los alumnos traen desde el mundo de su trabajo con la infancia, desde su propia y legítima subjetividad y ámbito disciplinar, permite ir haciendo y re-haciendo a la infancia, como un fenómeno social en permanente construcción y re-construcción científica, cultural, académica, social. Las investigaciones y la experiencia profesional de los docentes, contribuye a ese propósito. La infancia es un sujeto que circula por los predios de las Maestrías sea en términos reales o como abstracción del conocimiento sin ser enajenado de su realidad y práctica social.

2.10.- Limitaciones

Todo trabajo tiene limitaciones y el proyecto Maestría no es ajeno a ese criterio. Al respecto, identificamos las limitaciones que hemos logrado ver.

Las Universidades entraron tarde al asunto de derechos del niño. La promoción de Maestrías se encontró con la ausencia de un concepto sociológico del niño. Esta es una demanda para el trabajo en prospectiva. Los esfuerzos sobre el particular aun no alcanzan una construcción cabal de la infancia desde la academia.

El monto de las inversiones, -hacemos concientemente la diferencia de monto de inversión a monto de «gasto»-, por maestría ha sido relativamente bajo. Si bien esta estrategia fue por razones de aceptación interna institucional, vale reconocer que siempre es difícil investigar con bajos recursos y es casi imposible con precariedad financiera prestar servicios técnicos profesionales a terceros.

Las Maestrías tienen docentes, a quienes se les asigna los cursos para ser desarrollados. Probablemente casi todas las Maestrías operan con la idea de núcleo de docentes, planifican, coordinan y evalúan su accionar. En menos Maestrías se observa, además de docentes y núcleo de docentes, comunidades académicas, quienes realizan un trabajo más orgánico en términos de paradigmas académicos e investigativos.

Según el tiempo transcurrido por cada Maestría, hay Universidades que ya tienen varias promociones de egresados. Los graduados aún son proporcionalmente pocos respecto a los egresados.

3.- Red de Maestría: una práctica

3.1.- Organización: estructura, mecanismos y funciones

Una organización en red supone estructuras y mecanismos ágiles y flexibles que vayan configurando un nuevo tipo de institucionalidad respecto de aquellos formatos organizativos densos y piramidales. En una sociedad de redes y flujos (Castells, 1998) la estructura organizativa de un colectivo académico, como es el caso de la RMI, responde a tres criterios básicos de funcionamiento.

a) Los objetivos académicos, científicos e investigativos de los programas de las universidades participantes: Al tratarse de estudios académicos ubicados en el régimen formal de postgrado en el que se privilegia un tratamiento interdisciplinario del fenómeno social infancia, los objetivos formativos tanto en la docencia como en la investigación constituyen un campo común y compartido por las maestrías, reconociendo las diversas y distintas posibilidades de abordaje conceptual y teórico que ofrece la compleja problemática de niñez y adolescencia. Los intereses comunes y compartidos por los distintos programas de maestría, encuentran traducción en planes curriculares con áreas y materias comunes, homologables ó similares, facilitando con ello, la posibilidad de pasantías docentes y estudiantiles entre las maestrías de la región.

b) Las demandas y necesidades sociales, considerando la infancia como sujeto central de los intereses y expectativas de las maestrías que forman parte de la red: Las maestrías de la red se han constituido en espacios válidos de interlocución de la institucionalidad del campo de infancia en cada uno de los países donde se desarrolla el programa académico. Dichas relaciones han permitido visualizar problemáticas de infancia comunes así como también ciertas particularidades y especificidades entre uno y otro país. La red de maestrías, en tanto espacio de agregación de cada una de las maestrías de cada país, cumple un importante papel en la operatividad relacionada con la gestión de pasantías docentes y de eventos académicos, además de ofrecer un respaldo internacional a cada maestría.

c) La representación institucional y sus agendas como parte de la red y de su programación: La organización de la RMI tiene en cuenta el carácter representativo y deliberativo de su estructura y funcionamiento. Manteniendo apropiados niveles de autonomía entre la programación de la RMI y la específica de cada maestría, se ha logrado crear sinergias importantes y útiles a los fines de la red y de las maestrías.

Estructura: Para el funcionamiento de la red, se cuenta con una estructura decisional y de gestión: Consejo Directivo y Secretaría Ejecutiva, dos instancias que constituyen una unidad.

El Consejo Directivo de la RMI está conformado por el rector ó máximo representante de cada una de las instituciones participantes, a quienes se suma el secretario ejecutivo de la RMI. Se elige un Presidente del Consejo cada dos años mediante votación simple y directa.

La Secretaría Ejecutiva de la RMI es la instancia de gestión de la RMI y tiene como principal responsabilidad presentar al pleno del Consejo Directivo, para su aprobación, recomendaciones u observaciones, la programación (anual o bianual) que la red llevará a cabo así como los proyectos e iniciativas que requieran aprobación de la instancia máxima de representación de la red. Tiene su sede en la institución en la cual ejerce rectoría el presidente del Consejo Directivo.

Mecanismos: El Consejo Directivo, para su instalación y funcionamiento, se enmarca en los lineamientos establecidos en el documento Convenio de Cooperación Científica, Académica y Cultural entre Save the Children Suecia y Universidades Latinoamericanas. En lo pertinente, dichos lineamientos hacen referencia a la conformación del Consejo Directivo, el procedimiento de elección del Presidente y el carácter rotativo de la presidencia y de la secretaría ejecutiva de la RMI. Se reúne, al menos, una vez al año en la sede de la institución que ejerce la Presidencia.

El instrumento guía para el desarrollo de las acciones de la RMI es el plan operativo anual, en el que se incluyen las actividades que cuentan con financiamiento por parte de SCS. Cabe, sin embargo, indicar que no todas las acciones e iniciativas que se desarrollan con la presencia ó apoyo de la RMI en cada universidad, están consideradas en el POA.

Funciones: La RMI tiene como principal función apoyar el desarrollo académico de los distintos programas en estudios sobre derechos del niño y políticas de infancia que formen parte de este colectivo institucional. Constituye, a la vez, el espacio de representación académica ampliado y de carácter internacional en el que confluyen los esfuerzos y aportes científicos, teóricos y metodológicos de las maestrías de la red.

La instancia que aprueba el desarrollo de dichas funciones generales es el Consejo Directivo y la instancia que gestiona las distintas realizaciones es la Secretaría Ejecutiva.

3.2.- Participación

Interna: la participación de las instituciones miembros de la RMI se canaliza, formalmente, a través del Consejo Directivo de la red. El procedimiento para participar en la RMI pasa por los acuerdos previos que la institución interesada establezca con Save the Children Suecia y, de allí, se formaliza su intención de ingreso mediante una solicitud dirigida a la Secretaría Ejecutiva de la RMI, que informa el particular al Consejo Directivo para su aprobación.

La participación (con voz y voto) de las instituciones miembros de la red se efectiviza a través de las sesiones anuales y en las distintas actividades que organizan con el apoyo de la RMI, de modo especial, los seminarios internacionales y el desarrollo de cursos intensivos con profesores (de la RMI) invitados.

Externa: docentes, y en menor medida estudiantes, de la RMI han participado en múltiples eventos (ver numeral siguiente) académicos organizados por organismos e instituciones nacionales (en cada país) e internacionales. Asimismo, se ha desarrollado una preliminar experiencia en el área de prestación de servicios, principalmente a través de consultorías de evaluación externa de proyectos relacionados con educación e infancia.

La RMI, a través de varios docentes, ha participado también en cursos de la Red Europea de Maestrías en Derechos de Infancia (ENMCR), colectivo académico de universidades europeas que están desarrollando cursos ó se encuentran próximas a implementar sus programas. La RMI, vale decir, ha desempeñado un destacado papel en la conformación de la ENMCR, dado que la idea de una red de maestrías en derechos de infancia se originó en el sur.

Conviene mencionar brevemente el portal www.redmaestriasinfancia.net como un importante espacio de participación para las instituciones y académicos de la RMI. Se ha logrado establecer e implementar una gestión descentralizada del acceso y uso del portal Web, ya que desde cada maestría –previa autorización del/la coordinador/a- se puede colocar información que consideren pertinente.

Lo último pero no menos importante es que se han generado espacios de participación directa de niños, niñas y adolescentes, como sujetos portadores de experiencias y expectativas propias, en varias de las maestrías de la red.

3.3.- Breve Reseña histórica: sesiones, participantes, principales temas de agenda, principales acuerdos

La RMI se constituye formalmente el 14 de mayo de 2003 en la primera sesión del Consejo Directivo de la RMI, realizada en la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito con la presencia de los representantes de Save the Children Suecia, Universidad del Externado (Colombia), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú) y Universidad Politécnica

Salesiana del Ecuador. La Presidencia recae en el Rector de la U. Salesiana del Ecuador, P. Luciano Bellini.

Los seminarios y congresos, que usualmente son organizados por universidades miembros de la red y en los que participan docentes y estudiantes de varias maestrías de la RMI, constituyen, actualmente, el principal espacio de interacción académica de la red, seguido de las pasantías docentes (profesores invitados). En dichas actividades, el apoyo de Save the Children Suecia ha sido decisivo.

Por otro lado, puede apreciarse un bajo número de investigaciones realizadas por la RMI; esto no significa que cada universidad, de acuerdo con su particular programación, deje de hacer investigaciones. Sin embargo, la cifra, en buena medida, refleja la dificultad que supone desarrollar investigaciones compartidas o comunes. Este aspecto constituye, sin duda, uno de los desafíos cruciales de la RMI en el propósito de afianzar su legitimidad académica y social y sentar las bases para construir una escuela de pensamiento sobre infancia.

Entre los principales temas de agenda pueden mencionarse los siguientes:

a) La necesidad de establecer un programa colaborativo/compartido de investigación entre las universidades de la red

b) Las posibilidades de constitución jurídica de la RMI, en la perspectiva de generar y asegurar condiciones básicas de sostenibilidad.

c) La conformación de núcleos de interés académico docente por áreas de conocimiento (sociología de la infancia, psicología de la infancia, políticas de infancia, etc.)

d) La consecución de apoyos para la publicación de textos

e) El logro de mejores resultados en el proceso de graduación de los estudiantes

f) Una interlocución sostenida con la institucionalidad pública y privada

g) Diversificación de la cooperación financiera

h) Conformación progresiva de asociatividad (anillos concéntricos) con organismos e instituciones afines que fortalezcan el sentido y acciones de la RMI

4.- Conclusiones y perspectivas

4.1.- Conclusiones

- **La infancia**

  La infancia es el sujeto central en el proyecto Maestría. Su centralidad es explícita e implícita. Explícita cuando directamente participa en la academia a través de sus testimonios de vida, dando su opinión en los asuntos que les concierne, difundiendo sus planteamientos orgánicos, relatando su imaginario social y comunicando sus proyectos alternativos de vida, siendo sujeto de entrevistas a profundidad, o en el desarrollo de cuestionarios, o a través de encuestas de opinión. Implícitamente, cuando su participación y centralidad ocupa los imaginarios científicos y académicos tanto de los docentes como de los alumnos de la maestría, o cuando en la planificación estratégica y de proyectos la niñez ocupa centralmente la visión, misión y la estructura de objetivos. También la infancia está presente en la maestría a través de una fórmula mixta de búsqueda, entre el saber práctico y el saber académico, explícita e implícitamente, orientándose al saber válido y socialmente útil a la infancia.

- **Formación profesional**

  La formación de los profesionales que trabajan con la infancia desde perspectivas de derechos promoviendo su desarrollo integral en el ámbito de América Latina, enfrentan al igual que otros profesionales el reto de la formación continua a lo largo de la vida. Sin embargo, la diferencia formal con el resto de profesionales estriba en lo siguiente: formación académica actualizada de primera calidad; producción de conocimientos innovadores; desarrollo de capacidades de planificación y gestión; inscrito en los paradigmas tanto de la protección integral como del protagonismo; en perspectiva de la construcción de una escuela de pensamiento. En términos informales, la diferencia con otros profesionales radica en el compromiso social con la infancia de la mayoría de estudiantes, egresados y docentes; y en el compromiso de una comunidad académica con una escuela de pensamiento en franca construcción.

- **Producción de nuevos conocimientos**

  En cada una de las Maestrías y en su conjunto en la Red Latinoamericana de maestrías, se viene produciendo nuevos conocimientos, in-

novando el campo científico, a través del esfuerzo de investigación de los docentes y alumnos. Ese quehacer académico se dirige de un lado a la renovación del conocimiento sobre infancia desde las condiciones reales de la región y de otro lado a la generación de nuevos conocimientos. Ambas situaciones contribuyen al fomento del conocimiento sobre infancia a modo de incremento del capital intangible sobre infancia en América Latina, generando valor agregado, y acumulando sabiduría para reproducir en mejores condiciones profesionales la vida digna de la infancia.

- **Prestación de servicios**

  La Universidad está implícitamente comprometida con el desarrollo de la sociedad, es ese su destino histórico, se dirige hacia el bien común, desde el cumplimiento de las funciones que la sociedad le ha encomendado. Las Maestrías a las que nos referimos en este trabajo no son ajenas a ese mandato. Por su lado las universidades tienen responsabilidad social para fomentar el desarrollo científico, tecnológico, académico y cultural en la sociedad. Las Maestrías, en su especificidad, tienen de mutuo propio un compromiso con el Estado, la sociedad civil y fundamentalmente con la propia infancia para prestar los servicios técnicos profesionales a que de lugar desde la capacidad instalada de la Universidad y de la Maestría correspondiente, así como también, desde las necesidades de promoción del desarrollo de la infancia de los distintos países donde despliegan su operativa las diferentes Maestrías y en el ámbito de la región desde la cobertura de la RMI.

- **Movimiento académico**

  Las Maestrías de infancia y las Redes de Maestrías son construcciones sociales y académicas, llevadas a cabo por grupo de personas intelectuales, docentes, investigadores, promotores, para sacar adelante cambios significativos respecto a la infancia, desde el mundo científico y de la academia, persistiendo en ello a través de sus capacidades para dar a conocer su pensamiento, sus ideas innovadoras, operando como centros de referencia, siendo portadores de marcos teóricos desde los que sus seguidores interpretarán la realidad social de la infancia. El movimiento académico de las Maestrías en la región no es ajeno a los movimientos sociales desde la infancia, con la infancia o para la infancia. Especial significación tienen el movimiento social de niños y adolescentes trabajadores y el movimiento social Save the Children. El primero, como referente simbólico de la representación

orgánica colectiva del ser sujeto de derechos y el segundo como organismo solidario cuya cooperación técnica y financiera expresa cabalmente su misión de fomentar los derechos del niño. Lo que permitió hacer factible y viable el proyecto Maestría.

- **Hacia una escuela de pensamiento desde América Latina**

  Los docentes, alumnos y ex alumnos de las Maestrías de infancia en América Latina, comparten los rasgos esenciales de enfoques teóricos, y enfrentan un conjunto de problemas de investigación y tareas académicas respecto a la infancia, siendo parte de un proceso compartido de estudio. Son una comunidad académica que comparte enfoques y que simultáneamente porta cuestionamientos e incertidumbres que pretende aclarar científicamente. Desde esa postura se constituyen en centros de referencia nacional y regional, y avanzan en camino académico hacia una revolución científica, de cambios significativos que en su momento produce efectos en el mundo real de la infancia, del Estado y la sociedad.

- **Estructura y participación académica, científica y cultural**

  La Red de Maestrías en infancia definitivamente es una nueva institucionalidad que permite combinar la interdisciplinariedad académica, la investigación, con pasantías de profesores y alumnos. De esta manera responde a la demanda que en la región se presenta desde el mundo universitario y a la demanda de la infancia, sirviendo de interlocutor científicamente válido. En esa mediación la Red tiene una agenda representativa de orden académico que progresivamente va adaptándola al mundo de la acción social. La Red posee una estructura organizativa deliberativa, con mecanismos de decisión y ejecución directa que favorecen su operatividad. En ella participan los representantes formales de las instituciones miembros y los docentes y alumnos desde el ámbito de sus disciplinas tanto de modo presencial como virtual a través del portal de la Red.

4.2.- Perspectivas

- **Educatividad, reproducción, prospectiva**

  La Red y las maestrías correspondientes en América Latina han demostrado que se proyectan con educatividad en el presente siglo hacia los profesionales que trabajan con la infancia. En esa cualidad se asienta las posibilidades de reproducir ampliadamente los conocimientos

de futuro que generarán cambios fundamentales en las condiciones de vida de la infancia, que alterarán positivamente en los escenarios futuros el modo de vida de la infancia.

- **Espacio, tiempo, compromiso**

  El espacio de aplicación de las maestrías y con ello la cobertura de atención podría ser ampliado, de modo presencial o virtual, o de ambas maneras, en los próximos años o tal vez en las décadas sucesivas. La temporalidad del proyecto en América Latina dependerá fundamentalmente de la voluntad política de aquellos que tienen que tomar las decisiones correspondientes, sea en el campo de la cooperación o en el campo de la operatividad académica. En cualquiera de los casos la postura develará un compromiso social, político, académico, científico, cultural, con la infancia, con la vida universitaria, con los movimientos sociales de infancia.

- **Maestría, medio instrumental del pensamiento**

  Las maestrías universitarias de infancia en América Latina incrementarán el sentido y significado en la transformación del pensamiento acerca de la infancia en América Latina. La infancia como construcción social tiene la posibilidad de ser moldeada en nuevo cuño desde la academia, desde los conocimientos innovadores y análisis político que logre realizar. La comunidad académica que acompaña y sigue en torno a las maestrías los paradigmas del niño como sujeto de derechos y del niño como protagonista, tienen la posibilidad de descubrir y contribuir al desarrollo integral de la infancia.

Capítulo 25

La formación de profesionales: Red Europea de Maestrías en Derechos de la Infancia

Manfred Liebel

1.- Introducción

La Red Europea de Maestrías en Derechos de la Infancia (European Network of Masters in Children's Rights, www.enmcr.net) fue creada en septiembre del año 2004 con la participación de cinco universidades europeas y con el apoyo de la sección sueca de *Save the Children.* Hasta noviembre del 2007, y en tan sólo tres años, su crecimiento ha sido notable: se han integrado a la red 24 universidades y otras instituciones de formación y capacitación europeas. Las instituciones miembro de la Red ofrecen – en algunos casos de manera conjunta – cursos en materia de Derechos de la Infancia o están en proceso de implementar ofertas de estudios especializados en esta área.

La Red está sirviendo como un espacio para intercambiar experiencias, asesoramiento mutuo y también para fomentar el intercambio de estudiantes y docentes, para incentivar trabajos de investigación sobre la puesta en práctica y el desarrollo de los Derechos de la Infancia así como para influir en las políticas de la infancia a nivel nacional y europeo en el sentido de una implementación amplia y sostenible de los Derechos de las Niñas y los Niños. Con el fin de promocionar el intercambio internacional, la Red coopera desde sus inicios con la *Red Latinoamericana de Maestrías Universitarias en Derechos del Niño* (www.redmaestriasinfancia.net) (ver el capítulo anterior), y en el futuro, se establecerán cooperaciones con otras redes e instituciones similares que están conformándose en otros continentes.

2.- Antecedentes

Cuando en 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), supuso un hito importante en la historia de los Derechos de la Infancia, pues ésta obliga a los Estados a reconocer a las niñas y los niños como sujetos de derechos tanto en la política como en ámbitos de la legislación y a tratar sus necesidades e intereses con prioridad.[1] No cabe duda de que desde entonces se han logrado algunos progresos, pero pese a ello, en todos los países, las políticas de infancia concretas están más o menos lejos de cumplir el conjunto de los derechos que la CDN abarca, ya sea porque la aplicación de las normas de la Convención es muy selectiva o porque las interpretaciones de las mismas varían, a veces hasta el punto de ser producto de decisiones arbitrarias.

Una tónica común a raíz de la ratificación ha sido que la mayoría de los gobiernos firmantes han realizado diversas adecuaciones para garantizar a la infancia su carácter de sujeto de derechos. Sin embargo, el tránsito de miradas ha resultado paulatino y de poco impacto en la vida cotidiana de millones de niños y niñas en el mundo. Las primeras adecuaciones que los gobiernos realizaron fueron de carácter *legislativo*; a ello le siguió el debate de adecuación de *políticas públicas* con mirada estratégica, y posteriormente se reconoció la necesidad de contar con *instituciones específicas* para la niñez. Aún cuando se han alcanzado algunas metas significativas, persisten importantes limitaciones en la aplicación de estas iniciativas ante la carencia de personal formado y con capacidad real para trabajar desde una visión integral de los Derechos Humanos de la infancia.

La gestión y la puesta en práctica de los Derechos de la Infancia están sujetas en gran medida a intereses políticos y económicos particulares, en los que los niños prácticamente no tienen ninguna posibilidad para hacer valer sus puntos de vista, sus experiencias e intereses. Asimismo, las organizaciones y entidades ejecutoras de proyectos que tratan de enfocar su trabajo social y pedagógico en los intereses y derechos de la niñez y de fortalecerlos, requieren más y más apoyo y asesoría científica. Este hecho tampoco ha estado exento en las organizaciones infantiles y juveniles.

1 Más detalles sobre la CDN y sus implicaciones en el capítulo 2.

Muy a pesar de la importancia de la CDN, hasta hoy, los Derechos de la Infancia como parte integral de los Derechos Humanos no han pasado de ser un tema marginal en lo que a la investigación en ciencias jurídicas, sociales y de la educación se refiere. Tal es así que tampoco el auge de la investigación en temas de infancia en las ciencias sociales y pedagógicas que se observa desde finales los años 80 y principios de los 90 ha logrado cambiar sustantivamente esta situación. De hecho, aún hoy son escasos los estudios orientados en el sujeto sobre las implicaciones sociales, culturales, filosóficas y éticas de los Derechos de la Infancia, sobre su historia, sobre los problemas y contradicciones en su implementación. De igual manera, las ofertas de formación y capacitación científica calificada de especialistas en campos de acción tanto académicos y extra-académicos son aún poco frecuentes.

Es por eso que las universidades que conforman la ENMCR han pretendido desde sus inicios la creación de cursos de postgrado (expertos y maestrías) y profundizar el intercambio científico para de esta manera contribuir a corregir esta situación. Para ello, se integran a la tradición de una investigación en temas de infancia que comprende y respeta a niñas y niños como sujetos de derechos, con sus puntos de vista, sus saberes y conocimientos y sus intereses, con el deseo de, en cooperación con organizaciones no-académicas, fundamentar y apoyar un tipo de investigación y práctica en materia de infancia cuyas acciones se enfoquen en esta tradición. Esperan que con ello se logre el reconocimiento de la interpretación y la práctica de los Derechos de la Infancia como un asunto legítimo de la niñez misma y que, de esta manera, la participación de niñas y niños en el desarrollo y en la implementación de sus Derechos obtenga mayor peso y atención en el ámbito académico.

3.- Proceso de creación

La creación de la ENMCR se originó a iniciativa de la sección sueca de la Alianza *Save the Children*. En los años precedentes a la creación de la ENMCR, dicha organización había apoyado la puesta en marcha de cursos de maestría en materia de Derechos de la Infancia en varias universidades latinoamericanas y la conformación de la red correspondiente. Cabe destacar que la iniciativa europea retomó las experiencias con las que ya se contaba en América Latina, organizando un primer encuentro que tuvo lugar en septiembre del 2004 en Berlín y en el que participaron representantes de universidades de Ámsterdam, Londres, Madrid y Berlín así como de la Red Latinoamericana y de la oficina de América Latina de Save the Children-Suecia. En dicho encuentro, que fue una primera toma

de contacto con las universidades que ya tenían maestrías y cursos sobre el tema, nos pusimos de acuerdo en los principios y los objetivos comunes, acordando que trabajaríamos juntos de manera continua en el futuro y que trataríamos de incorporar a más universidades que estuvieran en la misma tónica de trabajo. La coordinación de la ENMCR fue encargada a la Academia Internacional de Pedagogía Innovadora, Psicología y Economía (INA), organismo asociado a la Freie Universität de Berlín.

El segundo encuentro de la ENMCR también tuvo lugar en Berlín, en febrero del 2005. En aquella ocasión, definimos las líneas de base para un curso de maestría europeo conjunto en materia de Derechos de la Infancia y resolvimos presentar una solicitud de apoyo ante la Unión Europea, al Programa Sócrates-Erasmus. En esta solicitud, aparte de las universidades de Ámsterdam, Berlín, Londres y Madrid también participó la Universidad de Estocolmo. La solicitud fue presentada en el mes de marzo del 2005 y aprobada en septiembre del mismo año.

Paralelamente a las planificaciones de la nueva maestría, desde esa fecha y con el apoyo de *Save the Children*, se iniciaba la publicación de un boletín informativo mensual (*CRnews*), en el que la Red informa sobre sus actividades y otros acontecimientos de interés relacionados con la temática de los Derechos del Niño. Asimismo, dicho servicio informativo, también tiene el objetivo de despertar el interés de otras universidades, instituciones de capacitación e investigación así como organizaciones de la sociedad civil y entidades estatales para nuestro trabajo. Consideramos de especial importancia la cooperación desde la academia con ONGs, instituciones de defensa de los Derechos Humanos, fundaciones y empresas de fin social, instituciones públicas y organizaciones infantiles y juveniles para así poder aprovechar la experiencia específica de cada una de ellas y sus intereses en el diseño del perfil de la maestría conjunta y también de otros cursos y medidas de capacitación. De esta manera, además, se pretende mejorar las oportunidades de trabajo de los egresados de los cursos.

Tras el segundo encuentro, se celebraron varias reuniones de coordinación de la ENMCR en Madrid (abril 2005), Berlín (septiembre y diciembre del 2005), Londres (febrero 2006), Estocolmo (junio 2006), Ámsterdam (septiembre 2006), Varsovia (marzo 2007) e Iasi en Rumania (julio 2007), en las que iba aumentando cada vez más el número de universidades, institutos y organizaciones de sociedad civil participantes. En la reunión de Madrid, se elaboró un documento base sobre los principios básicos (*visión*) y los objetivos de la ENMCR y se establecieron las reglas para la membresía. En

las demás reuniones, se concretó y planificó la maestría conjunta, a la que se incorporaron también dos universidades de Rumania (Iasi y Cluj Napoca) así como la Universidad de Edimburgo, Escocia. Cada reunión incluía talleres específicos sobre temas como E-learning, garantías para la calidad, seguimiento, evaluación y cooperación con todos los agentes implicados. Asimismo, en cada encuentro se aprovechaba para la realización de un evento público *(open day)*, en el que diferentes organizaciones y personas interesadas podían informarse sobre la Red.

En los meses entre los encuentros, se ha establecido un intercambio de docentes que cumplieron con diferentes tareas de asesoría y docencia en varias universidades contrapartes tanto en Europa como en América Latina. A partir del año 2006, intensificamos nuestros esfuerzos para incorporar universidades de Europa del Sur y del Este a la Red así como para incentivarlas a desarrollar cursos propios en materia de Derechos de la Infancia. Para tal efecto, recurrimos a los programas de fomento correspondientes de la UE (Programa Intensivo, Tempus). Un primer ejemplo fue la realización del curso de verano titulado "*Children's European Citizenship: Information and Participation*", que se realizó del 16 al 28 de julio en la Universidad de Iasi, Rumania.

4.- Principios básicos o Visión

A continuación, presentamos un extracto del documento de base que forma la V*isión* de la ENMCR:

> *- La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño fue aprobada en 1989 y todos los países europeos la han ratificado. Sin embargo, en el transcurso de los años, se ha visto que el compromiso adquirido por los Estados europeos y los esfuerzos de la sociedad civil necesitaban ser complementados por una oferta de capacitación científica específica para expertos y expertas en materia de defensa de los Derechos de la Infancia en forma de un curso de maestría sobre la temática. Al mismo tiempo, se ha comprobado que, hasta el momento, los nuevos conocimientos, metodologías y técnicas para el trabajo con niños enfocado en sus Derechos solían ser generados en ámbitos extra-universitarios. De hecho, por lo general, las universidades europeas no habían hecho una contribución activa y sistemática para la puesta a disposición de servicios profesionales para la práctica en Derechos de la Infancia.*
>
> *Con la creación de una maestría universitaria que incluye perspectivas internacionales e interdisciplinarias, los cursos de capacitación y seminarios en materia de infancia, niñez y Derechos Humanos y del Niño que se han creado en el marco de la ENMCR complementarán la oferta en cursos y capacitaciones ya existente (...).*

> *Las maestrías se estructurarán de tal forma que las y los participantes obtendrán una preparación altamente calificada en las áreas de planificación y evaluación de políticas, gestión organizativa y proyectos de intervención e investigación con niñas y niños. Para ello, los cursos retomarán la experiencia práctica de los participantes en la práctica de los Derechos de la Infancia y los conocimientos respectivos con el objetivo de crear conocimientos científicos de uso social. Asimismo, los participantes adquirirán sólidos conocimientos teóricos sobre la temática de la(s) infancia(s), todo en base a los resultados de los últimos estudios científicos y a la literatura académica pertinente que han venido transformando el concepto académico de la niñez o la infancia durante los últimos diez años. Al mismo tiempo, la maestría se orientará en las necesidades de autoridades estatales y comunales, ONGs nacionales e internacionales, organizaciones privadas y, muy especialmente, de organizaciones infantiles y juveniles que se desempeñan en la lucha por el mejoramiento de las condiciones de vida de niñas y niños o están interesadas en la temática.*

La red ENMCR pone especial énfasis en el fomento de la participación activa y efectiva de niñas, niños y adolescentes y en cómo la evalúan ellos mismos. Los puntos de vista y la participación organizada de niños y adolescentes tendrán un rol transversal tanto en los cursos y seminarios como también en la investigación y en los servicios que se ofrecen Asimismo, los cursos retomarán testimonios de niñas y niños y su participación en investigaciones y estudios cualitativos al igual que los resultados investigativos generados por docentes y estudiantes de las maestrías.

Es mediante estos principios que la ENMCR se apropia de una comprensión de los Derechos de la Infancia que concibe a los niñas y las niños como sujetos de derechos no sólo en un sentido formal sino que, en un sentido material, los entiende también como sujetos sociales y políticos que pueden hacer uso de sus derechos por sí mismos. Sin embargo, esto requiere que las sociedades creen las condiciones que realmente permitan a los niños vivir plenamente sus derechos. La CDN establece diferentes grupos de derechos – generalmente, se distingue entre derechos de protección, de provisión (o de desarrollo) y de participación. Estos derechos se conciben como un conjunto inseparable – aunque en algunas partes contradictorio – cuya interpretación e implementación deberán asegurar que los niños sean respetados, apoyados y fortalecidos en sus propias visiones y competencias.

Por su parte, el manejo científico de los Derechos de la Infancia supone comprender que los Derechos de los Niños no conforman un canon definitivamente concluido de derechos codificados, pues, la creación de derechos es un proceso social siempre inconcluso (como así lo muestran las diferentes generaciones de DDHH), en el que, en el caso de los Dere-

chos del Niño, aparte de los derechos estipulados por la CDN, se deberán tomar en cuenta también algunos derechos articulados y reclamados por las y los niños mismos ("derechos no escritos"). Es en este sentido que entendemos que la Convención de los Derechos del Niño y el manejo práctico de la misma deben ser objeto de análisis críticos cuyo fin sea el desarrollo de los Derechos y la mejora de las condiciones para su implementación. Todo eso no aplica solamente a los derechos civiles y políticos de los niños sino también al desarrollo conceptual y la ejecución práctica de sus derechos sociales, económicos y culturales.

5.- Objetivos y tareas

El objetivo de las universidades y las otras instituciones académicas y no-académicas europeas que conforman la ENMCR, ambas entendidas como espacios de generación de conocimientos, es intensificar la formación y la capacitación así como también la investigación en el campo de los Derechos de la Infancia. Hasta el momento, las áreas de acción prioritaria han sido la creación y ejecución de maestrías universitarias y cursos de capacitación con sólido fundamento científico. Así, a partir de octubre del 2007, de manera conjunta, varias universidades ofrecerán la maestría *European Master in Children's Rights*. Todos los cursos se basan en los principios arriba expuestos y se establecerá una intensa red de intercambio entre ellos. Asimismo, están en proceso de creación varios proyectos de investigación específicos y diferentes cooperaciones en la materia.

Al igual que la maestría *European Master in Children's Rights*, todos los demás cursos y seminarios previstos o ya realizados se basan en un enfoque interdisciplinario que – bajo diferentes prioridades – incluye contenidos de las siguientes disciplinas: ciencias de la educación (en especial educación intercultural), sociología, ciencias económicas, políticas y jurídicas, estudios internacionales de desarrollo, filosofía, antropología, psicología, trabajo social, ciencias culturales. En todo ello, se pone especial énfasis en los contextos tanto europeos como internacionales de la investigación y de la práctica en Derechos de la Infancia.

Los cursos y la maestría que forman parte del ENMCR tienen los siguientes *objetivos específicos*:

- Fomento de las condiciones y características sociales, económicas, políticas y culturales de la infancia incluyendo sus representaciones sociales.

- Promoción de la comprensión de los Derechos del Niño como parte del discurso internacional de Derechos Humanos, incluyendo sus bases científicas, filosóficas y éticas.

- Promoción de la comprensión de los aspectos jurídicos de los derechos de participación y protección de niñas y niños en contextos locales, nacionales e internacionales.

- Promoción y comprensión de niñas y niños como sujetos sociales y de sus manifestaciones sociales y culturales tanto individuales como colectivas.

- Transmisión de competencias claves para la comunicación intercultural y el aprendizaje global, tomando en cuenta de manera particular los procesos de migración y de hibridación cultural.

- Transmisión de competencias claves para el fomento de la participación y autoorganización de niñas y niños, especialmente en condiciones de vida no privilegiadas y bajo aspectos de género.

- Transmisión de competencias claves para áreas de acción de la política de desarrollo con especial énfasis en las situaciones de vida y las estrategias de vida de niñas y niños menos privilegiados y de sus familias, incluyendo también perspectivas de economías alternativas.

Por lo general, la planificación y ejecución de los cursos y maestrías se realizan en estrecha cooperación con instituciones, organizaciones y personas individuales que - ya sea desde la teoría o desde la práctica - se desempeñan en la lucha por la fundamentación, el desarrollo y la implementación de los Derechos de la Infancia a nivel nacional e internacional. A fin de que las y los participantes ya entren en contacto con el mundo laboral mientras realicen su maestría, se realizan prácticas y pasantías en diferentes organizaciones e instituciones, hecho que mejorará sus posibilidades de investigación pertinente con la infancia así como la de encontrar o mejorar su empleo una vez finalizados los estudios.

El debate, y uno de los retos de mayor actualidad en torno al trabajo con niñas, niños y adolescentes está en los aspectos metodológicos; es decir, ahora se reconoce que las adecuaciones previas no alcanzaron por sí mismas la garantía de los derechos de la niñez. Ello se debió en parte a su carácter específico y desarticulado, pero especialmente porque no lograron modificar las representaciones sociales que sobre la niñez existen en diferentes ámbitos. De ahí que en la última década se han desarrollado distintas iniciativas para abordar lo teórico-metodológico a través

de la formación especializada de profesionales que de forma directa o indirecta abordan la diversidad de realidades complejas asociadas a la infancia. Asimismo buscamos aproximarnos a *los impactos socio-culturales en las prácticas*, desencadenados por la formación especializada en derechos de la infancia, así como en otros planos: en la vida de las y los participantes o en la sostenibilidad de los programas desarrollados.

6.- Grupo meta y posibles áreas de trabajo

Los diferentes cursos que ofrecen las universidades vinculadas a la ENMCR se dirigen a

- estudiantes y licenciados en ciencias sociales y otras disciplinas de universidades y universidades de ciencias aplicadas que deseen especializarse en temas y políticas de la infancia a nivel local e internacional

- especialistas en educación, sistemas sociales, salud y derecho que deseen adquirir nuevos conocimientos sobre la realidad social de niñas y niños en este mundo que se va globalizando cada vez más y conocer nuevas metodologías más adecuadas para el trabajo con la infancia desde un marco de derechos

Realizar la maestría está especialmente indicado para profesionales que cuenten con calificaciones en las siguientes áreas: trabajo social, ciencias de la educación, sociología/ciencias sociales, psicología, ciencias de la salud/medicina, derecho, ciencias económicas, periodismo, arquitectura, planificación urbana y paisajística, antropología, etnología, etc..

Las áreas de trabajo clásicas están en la asistencia a niños y adolescentes, en lo social, en el área de salud y de planificación urbana, ya sea en entidades públicas o en asociaciones juveniles y de asistencia social (ONGs). Asimismo, la creación de más y más escuelas de tiempo completo está abriendo un área de desempeño profesional relativamente nuevo en el trabajo social y en la psicología escolar.

De igual forma, existe una gran variedad de posibles áreas de trabajo en organizaciones internacionales como UNICEF, UNESCO, ACNUR, y en instituciones y organizaciones que actúan a nivel internacional, especialmente en organizaciones de la cooperación al desarrollo que trabajan en el fomento de la niñas, niños y adolescentes y de sus familias (p.ej. Save the Children, Terre des Hommes, Kindernothilfe, World Vision, Plan Internacional, etc.).

En el caso de los profesionales en derecho, la maestría y los cursos de capacitación serán útiles para algunas actividades específicas en juzgados de familia y de menores así como en las fiscalías correspondientes, pero también permitirá a los profesionales del derecho independientes ofrecer servicios específicos al respecto. La maestría permitirá a los participantes ampliar su perfil profesional, adquiriendo una mirada más precisa en todo lo que implican las áreas de la mediación de conflictos, prevención de violencia, fomento de niñas y niños migrantes y de minorías étnicas.

En cuanto a las y los profesionales en periodismo, adquirirán competencias y conocimientos específicos que precisarán su perfil profesional y que les permitirá asumir nuevas tareas. Las y los periodistas independientes diversificarán su gama de especialidades. Por su parte, al interior de los medios de comunicación, se podrían crear cargos especiales para determinadas tareas en el área de la defensa y del fomento de los Derechos Humanos. No obstante, para ello, harán falta iniciativas correspondientes.

En ciertas áreas, la creación de los nuevos cursos está relacionada con iniciativas que apuntan a la introducción de nuevos cargos o actividades profesionales. En este contexto, cabe señalar en primer lugar a las Defensorías de la Niñez. Hasta ahora, son escasos los países y municipios que cuentan con una Defensoría de la Niñez. Es por eso que la ENMCR trabaja para que en *todos* los países europeos se creen este tipo de instituciones en los diferentes niveles políticos y para que éstas sean dotadas con las suficientes competencias así como recursos humanos especializados y recursos materiales. Para tal efecto, la red actúa en cooperación con la *European Network of Ombudspeople for Children ENOC* (Red Europea de Defensores de la Niñez).

Y finalmente, incluso las empresas privadas tienen un creciente interés en un contexto social estable y comprenden cada vez más que deben asumir su responsabilidad social, tomando en cuenta los principios éticos de los Derechos Humanos. Este hecho podría motivarlas a interesarse más en temas y Derechos de la Infancia y a crear cargos específicos correspondientes.

7.- Perspectivas y escenarios futuros

Desde su creación en septiembre del 2004, para muchas universidades e institutos que trabajan en el área de los Derechos de la Infancia, la ENMCR

se ha convertido en un referente importante. De hecho, la Red ha contribuido no sólo a dinamizar el debate científico sobre los Derechos del Niño en varios países europeos sino que también ha incentivado e intensificado la cooperación internacional entre investigadoras/es y docentes en la materia. Aun más allá del área académica, la ENMCR se ha convertido en un interlocutor importante, especialmente para muchas organizaciones de la sociedad civil.

Ahora bien, para poder satisfacer las tareas y exigencias cada vez más altas, la ENMCR ha visto la necesidad de precisar más su perfil de acción y su modo de trabajo para así fortalecer su estructura organizativa. De hecho, los encuentros que hasta ahora se han celebrado entre los miembros de la Red, se han concentrado en gran medida en la planificación y preparación de la maestría *European Master in Children's Rights.* Ha sido una tarea necesaria y útil, implicando colocar el centro de la atención en los intereses de las siete universidades participantes de este proyecto. A fin de poder atender los intereses de *todos* los miembros y de mejorar el potencial de la ENMCR, en el futuro se deberá hacer lo siguiente:

a) Realizar conferencias o talleres internacionales sobre determinados temas

b) Realizar cursos de verano internacionales para estudiantes (el curso realizado en lasi en julio del 2007 fue un primer comienzo)

c) Asesorar universidades e institutos interesados en el diseño de cursos y fomentar el intercambio de experiencias al respecto

d) Promocionar el intercambio de docentes entre las universidades, tanto en Europa como también con países fuera del ámbito europeo

e) Desarrollar proyectos para la capacitación de expertas y expertos académicos, especialmente en los países de Europa del Este y en regiones fuera de Europa; todo en un proceso dialogal con las instituciones correspondientes de cada país

f) Desarrollar proyectos de investigación y evaluación conjuntos sobre aspectos específicos de la teoría y de la práctica en Derechos de la Infancia

Algunos temas para las conferencias y los cursos de verano podrían ser: participación y ciudadanía de niñas y niños; los derechos sociales, económicos y culturales de la infancia; relación entre derechos de protección y de participación; diferentes formas de familia y su importancia para la

implementación de los Derechos de la Infancia; importancia y rol de las Defensorías de los Derechos de la Infancia; derechos codificados y "no escritos" de niñas y niños; requisitos para una estrategia de Derechos de la Infancia de la UE con mirada hacia una política europea interna y externa conjunta; niñas y niños como investigadores; programación con enfoque de derechos; movimientos sociales y organizaciones de niñas y niños en su importancia para el desarrollo y la puesta en práctica de los Derechos de la Infancia, niños migrantes etc..

Con el objeto de crear una base fija y transparente para las acciones de la ENMCR, es necesario establecer reglas vinculantes para la cooperación, la toma de decisiones y los procedimientos de resolución. Al respecto, está previsto realizar una Asamblea General de todos los miembros una vez al año (en lo posible, en combinación con una conferencia internacional o un curso de verano). En estas Asambleas, además de debatir temas de fondo, se evaluarán las actividades realizadas y se fijarán las prioridades de acción. Asimismo, cada dos años, la Asamblea General elegirá un Comité de Dirección (*Directive Committee*) que será responsable de la ejecución de las actividades acordadas y de la representación del ENMCR. Cabe señalar que la ejecución de las actividades acordadas dependerá en gran medida de los recursos personales y materiales que se conseguirán para la Oficina de Coordinación y Administración que apoyará el trabajo del Comité de Dirección. Consideramos que el primer paso para ello es la transformación de la ENMCR en una organización sin fines de lucro con personería jurídica propia a nivel europeo, proceso que ya se ha iniciado.

Epílogo

La infancia y las leyes que gobiernan el comportamiento humano

Todo prólogo, amerita un epílogo, más aún cuando se trata de una obra colectiva como en este caso. Si bien consideramos que no queda mucho más que decir, añadiremos algunas palabras finales.

Esperamos que el presente libro, acerca de la infancia y sus derechos, sirva de incentivo para estudiar este poliédrico tema con más profundidad. A lo largo de estas páginas hemos visto las luces y las sombras del tema. Algunas de los capítulos nos han mostrado que todavía no se ejercen de modo adecuado los derechos, incluso teniendo ya una trayectoria de mayoría de edad en su haber.

Disponemos ya de teorías, metodologías experiencias y profesionales que están realizando una sólida apuesta por pasar del *dicho al hecho*; son a estos profesionales, por su conocida trayectoria a quienes hemos querido invitar en esta tarea. No están todos los que son, pero sí son todos los que están…

Es nuestra obligación moral, como académicos y profesionales comprometidos con la dignidad de la infancia, seguir esforzándonos en conocer mejor las múltiples aproximaciones que el complejo universo infancia amerita. Es necesario lograr una clara conexión entre la teoría y praxis con el propósito de unificar nuestra investigación. Es por ello que hemos querido reunir a profesionales tanto de la academia, como del ámbito de las ONGs y la consultoría, del Norte y del Sur, profesionales ya consolidados con aquellos que están contribuyendo a la generación de un pensamiento colectivo que aumente el acervo que necesitamos.

La mayoría de los libros acerca de los derechos de la infancia, han abordado una visión jurídica; hoy resulta evidente que, para entender a los niños y niñas, no sólo debemos conocer las leyes sino también, y sobre todo, aquellas que gobiernan el comportamiento humano. Ya no se puede *pretender tapar el sol con un dedo*, negando a un colectivo que constituye parte del amplio universo de los derechos humanos haciendo evidente que el comportamiento de éste puede ser muy diferente a lo que habíamos pensado antes.

Estas reflexiones subyacen al propósito empírico de este libro, en el que nos hemos propuesto ofrecer una visión global. Si bien la tarea no es fácil, es seguro que nuestros esfuerzos serán recompensados con gran cantidad de enriquecedoras novedades. Estamos convencidos de que es posible construir una sociedad con los niños y niñas en los que tengan posibilidades reales de ser co-constructores junto con los adultos. Estamos convencidos que si la sociedad permitiera a los niños y las niñas moldearla como ellos consideran conveniente, ésta sería irreconocible y en aras del beneficio de todas las generaciones.

Manfred Liebel y Marta Martínez

Berlín y Madrid, abril de 2008

Bibliografía

ABA – Asociación Bartolomé Aripaylla (2001) *Niño Familia y Comunidad en los Andes.* en Terre des Hommes 2001a, 19-66.Lima.

Abastos, M. (1922) «Los tribunales para niños» en: Junta de Defensa de la Infancia (1992) I Conferencia Nacional sobre el niño peruano-Actas y trabajos», Mepresa Tipográfica, p.31-48. Lima.

Abram, D. (1999) *La Magia de los Sentidos*. Barcelona: Kairos.

Achard, J. (1964) «La reeducación de menores de conducta antisocial», en *Instituto Interamericano del Niño, Boletín* nº 150 pp. 288-300. Montevideo.

Adams, P., et al. (1971) *Children's Rights. Towards the Liberation of the Child*. Londres: Elek.

Agnes Zenaida V. Camacho, et al. (2002) *Integrating Child Centred Approaches in Children's Work. Programme on Psychosocial Trauma and Human Rights*, Center for Integrative and Development Studies, University of the Philippines, Save the Children (UK) Philippines and UP CIDS PST.

Alanen, L. (1992) *Modern Childhood? Exploring the 'child question' in sociology*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Alanen, L. (2003) Childhoods: the generational ordering of social relations, en Mayall & Zeiher, 27-45.

Alderson, P. (2000) Children as Researchers. The Effects of Participation Rights on Research Methodology, en Christensen & James, 241-257.

Alderson, P. (2000) *Young Children's Rights. Exploring Beliefs, Principles and Practice.* Londres & Philadelphia: Jessica Kingsley.

Alderson, P. (2001) Research by Children. *International Journal of Social Research Methodology*, 4(2), 139-153.

Alderson, P. (2004) *Ethics*, en Fraser et al, 97-112.

Alderson, P. (2005) A new approach to studying childhood, en H. Penn *Understanding early childhood*. Maidenhead: Open University Press, 127-140.

Alderson, P. & Morrow, V. (2004) *Ethics, social research and consulting with children and young people*. Essex: Bernardo's.

Alston, P. & Tobin, J. (2005) *Laying the Foundations for Children's Rights. An Independent Study of some Key Legal and Institutional Aspects of the Impact of the Convention on the Rights of the Child*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

Alvarez Vita, J. (2000) De la Declaración de los DDHH a la Globalización: Medio siglo de camino (1948-1998), en Alfred Fernández (ed.). *Hacia una cultura de los Derechos Humanos, Ginebra; Univ. de verano*, 9-51.

Antelo, E. (2005) *Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar*, en Frigerio & Dikeer, 173-182.

Aptekar, L. (1991) Are Colombian Street Children Neglected? The Contributions of Ethnographic and Ethno-historical Approaches to the Study of Children, *Anthropology and Education Quarterly*, 22, 326-349.

Archard, D. & Macleod C. M. (eds.) (2002) *The Moral and Political Status of Children.* Oxford: Oxford University Press.

Arenaza, C. (1939) «Valoración de los factores biológicos y sociológicos en las reacciones anti-sociales de los menores» en Loudet, O. (ed.) (1939) *Primer Congreso Latinoamericano de Criminología*. Tomo Segundo. Talleres Gráficos de la Penitenciaria. Buenos Aires.

Arnstein, S.R. (1969) A Ladder of Citizen Participation, en *Journal of the American Institute of Planner*, 35, 216-224.

Asociación Chuyma (2003) ¿*Es pertinente hablar de derecho en las comunidades aymaras*? en PRATEC 2003, 77-100.

Assman, H. & Mo Sung, J. (2000) *Competéncia e Sensibilidade Solidária. Educar para a esperanca.* Brasil: Ed. Vozes.

Bada, A., Coly, H., Faye, D. & Terenzio, F. (2000) *Migrations, confiage et trafic d'enfants en Afrique de l'Ouest.* Dakar: en da tiers monde – jeunesse action, No. 106.

Barba, A. & Montes, J. (2007) *La ceremonia del porno*. Barcelona: Anagrama.

Barrio Maestre, J.M. (2000) Educación para los derechos Humanos*,* en Fernández, 138-145.

Beck, U., (1998) *La sociedad de riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Bellamy, C. & Zermatten, J. (eds.) (2007) *Realizing the Rights of the Child. Swiss Human Right Book, Vol. 2.* Zurich: Rüffer & Rub.

Beloff, M. (2001) «Algunas confusiones en trono a las consecuencias jurídicas de la conducta transgresora de la ley penal en los nuevos sistemas de justicia juvenil latinoamericanos», en García Méndez, E. (2001) *Adolescentes y Responsabilidad Penal*. Ad Hoc. Buenos Aires.

Berker, C. (2003). Geringe Investition, hohe Rendite: Handelsware Kind, en C. Berker & H.-M. Große-Oetringhaus (eds.) *Getäuscht, verkauft, missbraucht. Reportagen und Hintergründe zum weltweiten Kinderhandel*. Zurich: Rotpunktverlag, 9-27.

Bhabha, J. & Crock, M. (2005) *Seeking Asylum Alone Unaccompanied and Separated Children and Refugee Protection in Australia, the U.K. and the U.S.,* Australia: Themis [The Harvard University Committee on Human Rights Studies].

Bhima Sangha and the Makkala Panchayats (2003) *Chroniclers of Our Own Histories. Bhima Sangha and The Makkala Panchayats*. Karnataka. The International Institute for Child Rights & Development (IICRD) (*mimeo*)

Bobbio, N. (2003) *Teoría General de la Política*. Madrid: Trotta.

Bodenhorn, B. (1988) Whales, Souls, Children and Other Things that are "Good to Share": Core Metaphors in a Contemporary Whaling Society, *Cambridge Anthropology*, 13(1), 1-19.

Boff, L. (1982) *San Francisco de Asís. Ternura y Vigor.* Madrid: Sal Terra.

Boltanski, L. (1990) *L'Amour et la Justice comme compétences.* Paris: Métailié, 161-244.

Bonnet, M. (1998) *Regards sur les enfants travailleurs. La mise au travail dans le monde contemporain. Analyse et études de cas*. Lausanne: Page deux.

Bonnet, M. (2006) La 'Déclaration de Kundapur': et si on écoutait les enfants travailleurs, en Bonnet et al 2006, 59-100.

Bonnet, M., et al. (2006) *Enfants travailleurs – Repenser l'enfance*. Lausanne: Page deux

Borja, J. & Castells, M. (2003) *Local y global: la gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid. Alianza Editorial

Bourdieu, P. (1989) Campo cultural y proyecto creador, en VVAA., en *Problemas del estructuralismo* México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (1990) *El sentido práctico.* Madrid: Taurus.

Bourdillon, M. (2000) Child Labour and Education: A Case Study from South-Eastern Zimbabwe, en *Journal of Social Development in Africa*, 15(2), 5-32.

Boyden, J. & Ennew, J. (eds.) (1997) *Children in Focus – a manual for participatory research with children*. Estocolmo: Rädda Barnen.

Boyden, J. (1997) Childhood and the Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalisation of Childhood, en James & Prout, 190-229.

Boyden, J., Ling, B. & Myers, W. (1998) *What Works for Working Children*. Estocolmo: Rädda Barnen.

Brock-Utne, B. (2000) *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. Nueva York & Londres: Falmer Press.

Brown, M. (2004) *EIAA Media Consumption Study: Youth Online Results Europe 15-24 age group* (acceso on-line: www.eiaa.net).

Buchman, D. & Funk, J. B. (1996) Video and Computer Games in the 90´s: Children´s Time commitment and game preference, *Children Today*, 24 (12-15).

Buckingham, D. (2002) *Crecer en la era de los medios electrónicos*. Madrid: Morata.

Buckingham, D. (2004) *The Media Literacy of Children and Young People: A review of the research literature on behalf of Ofcom* (acceso on-line: www.ofcom.org.uk).

Cantwell, N. (1993) Monitoring the Convention through the Idea of the '3 Ps', en *Eurosocial Report No. 45*, 121-130. Oslo.

Cantwell, N. (2004) Veni, Vidi… et Vici? A review of the history and impact of the CRC, en Weyts 2004, 289-302. Oslo.

Carpo, A. (comp.) (2006) *La ternura y el poder. Voces de mujeres Shipibo de las comunidades de Ucayal.* Globalizar los derechos y el diálogo intercultural, Cipa, Mlal. Quito: Abya Yala.

Casas, F. (1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.

Casas, F. (2004) *Quality of Life and the Life Experience of Children*, en Weyts, 79-94.

Castells, M. (1998). «La era de la información». *Economía, sociedad y cultura*. Vol. 3. Fin de Milenio. Madrid. Alianza Editorial.

Castillo Ríos, C. (1968) *Derecho de Menores*. Consejo Nacional de Menores, Serie: El niño en el Perú nº 12. Lima.

Castillo Ríos,C. (1969) *¿Problemas de menores?* Consejo Nacional de Menores, Serie: El niño en el Perú nº 14. Lima.

Castles, S. (2007) Twenty-First-Century Migration as a Challenge to Sociology, *Journal of Ethnic and Migration Studies,* 33(3), 351-371.

Castoriadis, C., (1998) La cuestión de la autonomía individual y social, en *Contra el poder* No. 2, Madrid.

Castro Morales, J. (2006) La infancia en debate: Entre derechos y necesidades, en J. Castro Morales (ed.) *Para atender a los niños. Reflexiones, indagaciones y propuestas de intervención*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 235-266.

Castro, A. (2006) Recuerdo y Reconciliación. El papel del corazón en las decisiones humanas, en M. Hamann, S. López M., G. Portocarrero & V. Vich (eds.) *Batallas por la memoria: antagonismos de la promesa peruana*. Lima: IEP, PUC y U del Pacífico, 175-182.

Caviglia, A. (2003) Derechos Humanos y Ciudadanía Intercultural, en Nila Vigil & R. Zariquiey (eds.). *Ciudadanías Inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*, GTZ, Pucp, 25-36.

Chirwa, D.M. (2002) The merits and demerits of the African Charter on the Rights and the Welfare of the Child, *The International Journal of Children's Rights*, 10(2), 157-177.

Christensen, P & James, A. (ed.) (2002) *Research with Children*. Londres & Nueva York: Falmer Press.

COESNICA (1992) *Ciudad de México: Estudio de los niños callejeros*. México, Comisión para el estudio de los niños callejeros / DDF / UNICEF.

Cohen, H. (1980) *Equal Rights for Children*. Totowa, N.J.: Rowman and Littlefield

Cohn, G. (2002) Ideología, en C. Altamirano (ed.) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós, 134-140.

Colectivo de la Escuela Popular Claretiana (1987) *Filodehambre. Una experiencia popular de innovación educativa*. Bogotá: Dimensión Educativa.

Committee on the Rights of the Child (2004) *Report of the 37th Session* (September 12 to October 1, 2004) Ginebra: United Nations.

Computer Economics (2003)*Internet Management*,9 (10) (www.computereconomics.com).

Consedine, J. (1999) *Restorative justice, healing the effects of crime*. Plougshare. Lyttelton. N.Z.

Cooper, (1976) The grammar of living. Harmondsworth, Penguin.

Cornejo, L. y Mazeyra, C (1938) *Educabilidad difícil y delincuencia infantil en Arequipa*. Tipografía Cuadros, 438 p. Arequipa.

Cornejo, L y Mazeyra, C (1939) «*Valoración de los factores biológicos y sociológicos en las reacciones anti-sociales de los menores*» en Loudet, O. (ed) *Primer Congreso Latinoamericano de Criminología*. Tomo Segundo. Talleres Gráficos de la Penitenciaria. Buenos Aires.

Cornu, L. (2005) Antígona, precursora invisible, en Frigerio & Diker, 241.

Corrales, S. (2002) *El corral de la infancia*. Buenos Aires.

Corsaro, W. A. (1997) *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks (CF): Pine Forge Press.

CRIN (2005) Una programación basada en derechos con niños y niñas: introducción. *Boletín informativo*, marzo nº 18. Londres: Child Rights Information Network

Cunliffe, A. & Wilton, J. (2006) *The Development of a European Asylum Policy in an Expanded European Union.* Migrationonline.cz. Focus on Central and Eastern Europe. Multicultural Centre, Prague.

Cunningham, H. & Stromquist, S. (2005) Child Labor and the Rights of Children: Historical Patterns of Decline and Persistence, en Weston, 55-83.

Cunningham, H (1994) *Het kind in het Westen, Vijf eeuwen geschiedenis*. Van Gennep. Ámsterdam.

Cunningham, H. (1991) *The Children of the Poor. Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. Oxford: Oxford University Press.

Cussiánovich, A. (1997) Hacia el paradigma y doctrina de la promoción del protagonismo integral, en *Jóvenes y Niños Trabajadores: Sujetos Sociales*. Lima: Ifejant, 55-68.

Cussiánovich, A. (2006) *Ensayos sobre Infancia, Sujeto de Derechos y Protagonistas.* Lima: IFEJANT.

Cussiánovich, A. (2007) *Aprender la Condición Humana. Ensayo sobre Pedagogía de la ternura.* Lima: IFEJANT.

Cussiánovich, A. & Figueroa, E. (2001) La Organización: espacio de resiliencia y herramienta para el protagonismo de los NATs, *NATs – Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores*, no.7-8, 11-32. Lima.

Cussiánovich, A. & Márquez, A.M. (2002) *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Lima: Save the Children Suecia.

Cutipa F., S., R.Aguirre M, T. Condori A & R. Ccosi Y. (2003) Algunas nociones sobre Derecho y Cultura, en PRATEC (2003), 51-58.

Jaramillo, E. (2005) *El protagonismo social de los niños. Ponencias sobre infancia presentadas al VI congreso Nacional de Sociología*. Huancayo: Maestría de Políticas Sociales – Promoción de la Infancia, Universidad Nacional del Centro, Junín.

Defensoría del Pueblo (2000) *Seminario de Justicial Penal Juvenil*. Material de consulta. Defensoría del Pueblo, Adjuntía para los Derechos Humanos y las Personas con discapacidad (material). Lima.

Do Amaral e Silva, A. F. (2000) *La "protección" como pretexto para el control social arbitrario de los adolescentes o la supervivencia de la "doctrina de la situación irregular"*. Documento descargado de la red mundial de información Internet: http://www.iin.oea.org/la_proteccion_A.Fernando_do_Amaral.pdf.

ENDA (1995) *Enfants en recherche et en action. Une alternative africaine d'animation urbaine*. Dakar: ENDA Jeunesse Action.

Ennew, J (s/f) *¿Qué es ciudadanía de los niños?*, traducción al castellano por SCS, Lima (mimeografiado).

Ennew, J. (1985) *Juvenile Street Workers in Lima, Peru*. Report for the Overseas Development Administration, Londres (mimeo).

Ennew, J. (2002) Outside childhood. Street children's rights, en Franklin, 388-403.

Ennew, J. (2005) Prisoners of Childhood: Orphans and Economic Dependency, en Qvortrup, 128-146.

Ennew, J., Myers, W. E. & Plateau, D. P. (2005) Defining Child Labor as if Human Rights Really Matter, en Weston, 27-54.

Farson, R. (1974) *Birthrights*. Nueva York & Londres: Macmillan & Collier Macmillan

Fass, P. S. (2005) Children in Global Migrations, *Journal of Social History,* 38(4), 937-954.

Feixa, C. (2006) Estilos de vida de los niños en la cultura digital, *Panorama Social,* nº 3, primer semestre, 54-63.

Fekete, L. (2007) *They are Children, Too. A study of Europe's deportation policies*. Institute of Race Relations, Nueva York: Russel Press.

Fernández, A. (2000) (ed.) *Hacia una cultura de los Derechos Humanos*. Ginebra: Univ. De Verano.

Ferrajoli, L. (1999) "Prefacio" en *Infancia, ley y democracia en América Latina. Análisis critico panorama legislativo en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1990-1999).* XVIII-XIX.

Finkelhor, D. (2005) The international epidemiology of child sexual abuse, *Child Abuse & Neglect*, 18(5), 409-417.

Focus Consultancy, European Roma Rights Centre & European Roma Information Office (2005) *The Situation of Roma in an Enlarged European Union*. Luxemburg: European Roma Information Office.

Follari, R., (2002) *Teorías débiles (para un crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales).* Homo Sapiens, Rosario.

Foucault, M. (1978) *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

Foucalt, M. (1976) *Surveiller et punir, naissance de la prison*. Gallimard. Paris

Foucalt, M. (1999) *Les anormaux*, Cours au Collage de France 1974-1975. Hautes Études. Gallimard-Le Seuil. Paris.

Franklin, B. (1994) Kinder und Entscheidungen – Entwicklung von Strukturen zur Stärkung von Kinderrechten, en C. Steindorff (ed.): *Vom Kindeswohl zu den Kindesrechten*. Neuwied: Luchterhand, 43-66.

Franklin, B. (ed.) (2002) *The New Handbook of Children's Rights*. Londres & Nueva York: Routledge.

Fraser, S. (2004) Situating Empirical Research, en Fraser et al., 15-26.

Fraser, S., Lewis, V., Ding, S., Kellet, M. & Robinson, C. (eds.) (2004) *Doing research with children and young people*. Londres: Sage & Open University.

Freeman, M. (1992) The Limits of Children's Rights, en M. Freeman & P. E. Veerman (eds.) *The Ideologies of Children's Rights*. Dordrecht, Boston & Londres: Martinus Nijhoff, 29-46.

Freeman, M. (1996) Introduction: Children as Persons, en M. Freeman (ed.) *Children's Rights. A Comparative Perspective*. Aldershot, Brookfield USA, Singapur & Sydney: Dartmouth, 1-6.

Freeman-Longo, R. E. (2000) Children, Teens and Sex on the Internet, *Sexual Addiction & Compulsivity*, 7(1-2), 75-90.

Freinet, C. (1974) *Por una escuela del pueblo*. México: Fontamara.

Frigerio, G. &.Diker, G. (comps.) (2005) *Educar: ese acto político*. Buenos Aires: Ed. del Estante.

Frigerio, G. (2005) *En la cinta de Moebius*, en Frigerio & Diker, 11-36.

FUNDECAM – Fundación del Desarrollo del Campesino Mapuche (2001) Convención de los Derechos de los Niños y las Niñas y Concepción Mapuche de la Infancia, en Terre des Hommes 2001a, 91-125. Santiago de Chile.

Funk, J. B. et al. (2000) Preference for Violent Electronic Games, Self-Concept, and Gender Differences in Young Children, American Journal of Orthopsychiatry, 70(2), 233-241.

Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2007) Editorial: Jugendliche in Transnationalen Kontexten, *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung,* 2(3), 235-245.

Gaitán, L., (2006a) *Sociología de la Infancia. Nuevas perspectivas*. Madrid: Síntesis.

Gaitán, L. (2006b) La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta, *Política y Sociedad,* 43(1), 9-26.

Gaitán, L. & Martínez, M. (2006) *El enfoque de la infancia en la programación. Guía para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos*. Monografías del Experto en Políticas Sociales de Infancia. Seríe práctica núm. 1. Universidad Complutense de Madrid.

Gallagher de Parks, M (1939) «La pre-delincuencia infantil en el Perú y el Patronato de Menores», en Loudent, O. (Ed) (1939), Primer Congreso Latinoamericano de Criminología. Tomo II. Talleres Gráficos de la Penitenciaría de Buenos Aires.

Galtung, J. (1975) *Strukturelle Gewalt*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt (edición en español: *Tras la violencia*. Bilbao [etc.]: Bakeaz [etc.], 1999).

García Méndez, E. y Carranza, E (1992). *Del revés al derecho. La condición jurídica de la infancia en América Latina*. Galerma. Buenos Aires.

García Méndez, E. (2001) «La dimensión política de la responsabilidad penal de los adolescentes en América Latina: notas para la construcción de una modesta utopía», en: García Méndez, E. (Comp 2001), *Adolescentes y Responsabilidad Penal*. Ad hoc, p. 1-28. Buenos Aires.

Garzón Valdés, E. (2006) ¿Cuál es la relevancia moral del concepto de dignidad humana*, en Tolerancia, dignidad y democracia*, Lima: Univ. Inca Garcilaso de la Vega, 233-284.

Gaytán, A. (1997) *Protagonismo Infantil como un proceso social.* Guatemala: PRONICE.

Geidenmark, E. & Horna P. (2006) *Experiencias y lecciones aprendidas en el marco de la implementación de la programación de los derechos del niño en la región latinoamericana*. Lima. Save the Children Suecia.

Gentilli, P. (2003) *Comentario en Seminario Internacional del Instituto de Pedagogía Popular*. Lima (mimeografiado).

Germaná, C. (2002) *La racionalidad en las ciencias sociales*. Lima: UNMSM

Gil Villa, F. (2002) *La exclusión social*. Barcelona: Ariel social.

Gofmann, I. (1961) *Asylums, Essays on the social situation of mental patients and other inmates.* Anchor Books. London

Gomez Espino, JM. y Martínez García R. (2005) *Riesgo y encantamiento en la construcción social de la infancia.* Documento descargado de la red mundial de información. Internet: http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/fam_5.pdf.

Gómez Tagle, E. (2003) "Los actores sociales en el comercio sexual infantil", en *Iter Criminis*.Revista de Ciencias penales, Núm. 7, México, Instituto Nacional de Ciencias penales, julio-septiembre, pp. 113-134.

González, R. (comp.) (2006) *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo*. Madrid: Save the Children-España & Ayuntamiento de Madrid.

Greig, A., Taylor, J. & MacKay, T. (2007) *Doing research with children*. 2nd edition. Los Angeles et al.: SAGE.

Griffin, J. (2002) Do Children Have Rights?, en Archard & Macleod, 19-30.

Grillo F., Eduardo (1993) *La Economía en las Culturas Andina y Occidental Moderna,* en Pratec *¿Desarrollo o descolonización en los Andes?* Lima: Pratec, 189-235.

Gross, B. (ed.) (1977) The Children's Rights Movement. Overcoming the Oppression of Young People. Garden City, N.Y.: Anchor Books.

Grover, S. (2004) On Recognizing Children's Universal Rights : What Needs to Change in the Convention on the Rights of the Child, *The International Journal of Children's Rights*, 12(3), 259-271.

Hanson, K. (2006) Repenser les droits des enfants travailleurs, en Bonnet et al, 101-128.

Hanson, K. & Vandaele, A. (2003) Working children and international labour law, *The International Journal of Children's Rights*, 11(1), 73-146.

Hawes, J. (1991) *The Children's Rights Movement. A History of Advocacy and Protection*. Boston, Mass.: Twayne.

Heinzel, F. (2000) Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick, en F. Heinzel (ed.) *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim & Múnich: Juventa, 21-55.

Hengst, H. & H. Zeiher (eds.) (2000) *Die Arbeit der Kinder*. Weinheim & Múnich: Juventa.

Hick, S. y Halpin, E. (2001) Children´s Rights and the Internet, *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 575, 56-70.

Hleap Borrero, J. (2006) Convivencia, ciudadanía y comunicación**.** Revista *Nexos*, Escuela de Comunicación Social, Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Hobbs, S. & McKechnie, J. (2007) The Balance Model Reconsidered: Changing Perceptions of Child Employment, en Hungerland et al, 225-232.

Hondagneu-Sotelo, P. & Avila, E. (1997) "I'm here, but I'm there". The meanings of Latina Transnational Motherhood, *Gender &Society,* 11(5), 548-571.

Holloway, S. L. & Valentine, G. (2001) 'It´s Only as Stupid as You Are': children and adult´s negociation of ICT competence at home and at school, *Social and Cultural Geography*, 2(1), 25-42.

Holt, J. (1974) *Escape from Childhood*. Nueva York: Dutton.

Honig, M.-S., Lange, A. & Leu, H. R. (1999) Eigenart und Fremdheit. Kindheitsforschung und das Problem der Differenz von Kindern und Erwachsenen, en M.-S. Honig, A.Lange & H.R. Leu (eds.) *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & Múnich: Juventa, 9-32.

Howe, R.B. & Covell, K. (2005) *Empowering Children. Children' s Rights Education as a Pathway to Citizenship*. Toronto, Buffalo & Londres: University of Toronto Press.

Hoyles, M. (ed.) (1979) *Changing Childhood*. Londres: Writers and Readers Publ. Coop.

Huchuy Runa. Concepciones Quechuas y Aymaras de Niñez (2003). Lima: PRATEC. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

Hungerland, B., Liebel. M., Milne, B. & Wihstutz, A. (eds.) (2007) *Working to Be Someone. Child focussed research and practice with working children*. Londres: Jessica Kingsley.

I.O.E. (1989) Infancia Moderna y desigualdad social, *Documentación Social,* n° 74. Madrid.

ICSA (2003) *A Last Resort: The Growing Concern about Children in Residential Care* Londres: International Save the Children Alliance.

ILO-IPEC (2001) *Nepal, Trafficking in Girls with Special Reference to Prostitution. A Rapid Assessment*. Ginebra: International Labour Organisation – International Programme on the Elimination of Child Labour.

Instituto Nacional de Estadística (2006) *Encuesta de tecnologías de la información en los hogares*. Madrid, INE, acceso on-line (www.ine.es).

Intenational Telecommunication Union (2004) *World Telecommunication Indicators Database*, acceso on-line: www.itu.int.

Invernizzi, A. & Milne, B. (2002) Are children entitled to contribute to international policy making? A critical view of children's participation in the international campaign for the elimination of child labour, *The International Journal of Children's Rights*, 10, 403-431.

Invernizzi, A. & Williams, J. (eds.) (2008) *Children and Citizenship.* Londres: SAGE.

Ishizawa, J. (2003) *Derecho y Culturas: Notas para una exploración de orígenes*, en PRATEC 2003, Lima, 7-36.

IWGCL (1997) *Have we asked the children? Discussion Paper*. Bangalore & Amsterdam: International Working Group on Child Labour.

IWGCL (1998) *Working Children: Reconsidering the Debates. Report of the International Working Group on Child Labour*. Amsterdam: Defense for Children International.

James, A., Curtis, P., & Birch, J. (2008) Care and Control in the Construction of Children's Citizenship, en Invernizzi & Williams, 85-96.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998) *Theorizing Childhood.* Cambridge: Polity Press.

James, A. & Prout, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Londres: Falmer Press (primera edición 1990).

Jara H., O. (1994) *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórica y práctica*. San José, Costa Rica: ALFORJA.

Jaramillo, E. (2006)

Jenks, C. (ed.) (1992) *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. Aldershot: Gregg Revivals.

Jenks, C. (1996) *Childhood.* Londres: Routledge.

Jensen, A.M. et al. (2004) *Children's Welfare in Ageing Europe.* Trondheim: Norwegian Centre for Child Research.

Jiménez, G. (1995) *Rituales de vida en la cosmovisión Andina*. La Paz: Secretariado rural Perú Bolivia & Centro de Información para el desarrollo.

Jones, A. (2004) Involving Children and Young People as Researchers, en Fraser et al. 2004, 113-130.

Karunan, V. P. (2005) Working Children as Change Makers: Perspectives from the South, en Weston 2005, 293-317.

Kellet, M. (2005a) *How to Develop Children as Researchers: a step by step guide to the research process*. London: Paul Chapman.

Kellett, M. (2005b) *Children as active researchers: a new paradigm for the 21st century?* (=ESRCNational Centre for Research Methods, Methods Review Papers NCRM/003), online: www.ncrm.ac.uk/publications .

Key, E. (1906) *El siglo de los niños*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp. (primera edición en sueco 1900).

Key, E. (1907) *Amor y matrimonio*. Barcelona: Imprenta de Henrich y Comp.

Kids Aktiv (2001) "Deseamos que el trabajo nos dé alegría y un mundo de paz y salud." Declaración final del Encuentro "Kids Aktiv" (niños activos), del 9 al 11 de noviembre del año 2001 realizado en Berlín, Alemania, en Liebel 2003, 312-314.

King, M. (2007) The sociology of childhood as scientific communication: observations from a social systems perspective, *Childhood,* 14(2), 193-213.

Kirby, P. (1999) *Involving Young Researchers: how to enable young people to design and conduct research*. York: York Publishing Services.

Kirby, P. (2002) Involving young people in research, en Franklin, 268-284.

Kirsh, S. J. (1998) Seeing the World through 'Mortal Kombat' Colored Glasses: Violent videogames and the development of a short term hostile attribution bias, *Childhood*, 5, 177-184.

Knörr, J. (ed.) (2005) *Childhood and Migration. From experience to Agency.* Bielefeld: transcript.

Komulainen, S. (2007) The Ambiguity of the Child's "Voice" in Social Research, en *Childhood*, 14(1), 11-28.

Korczak, J. (1986) *Como amar a un niño* (primero 1919) México: Trillas.

Korczak, J. (1993) *El derecho del niño al respeto* (primera edición 1928) México: Trillas.

Krappmann, L. (2005) Die Concluding Observations als Handlungswerkzeug eines effektiven Monitoring, en *NC-Infobrief* . Berlín: n° 1, 7-12.

Krieken, R. (1992) La formación de los sistemas de bienestar infantil entre 1890 y 1940, *Anuario de Psicología,* núm. 53, 5-25.

Lamb, M. (1998) Cybersex: research notes on the characteristics of the visitors to online chat rooms, *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 19, 121-135.

Lammerink, M. P. (1995) *Aprendiendo juntos. Vivencias en Investigación Partecipativa*. Managua: Vanguardia.

Lander, E. (1997) Las ciencias sociales en el atolladero. América Latina en tiempos posmodernos, *Nueva Sociedad*, No. 150.

Lansdown, G. (1995) Children's rights to participation: a critique, en C. Cloke & M. Davies (eds.) *Participation and Empowerment in Child Protection*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Lansdown G. (2001) *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

Lansdown, G. (2002) Children's Rights Commissioners for the UK, en Franklin, 285-297.

Lansdown, G. (2004) Participation and young children, en: *Early Childhood Matters*, ed. por. Bernard van Leer Foundation, Den Haag, n° 103, 4-14.

Lansdown, G. (2005) *La Evolución de las Facultades del Niño*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

Lanzaro, J. (comp.) (2001) *Tipos de presidencialismo y coaliciones políticas*. CLACSO. Buenos Aires.

Lee, N. (2001) *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty.* Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Lenhart, A. et al. (2001) *Teenage Life On-Line: The Rise of the Instant-Message Generation and the Internet Impact on Friendships and Family Relationships*, Pew Internet and American Life Project. Acceso online: www.pewinternet.org.

Lenhart, A. & Madden, M. (2007) *Teens, Privacy & Online Social Networks. How teens manage their online identities and personal information in the age of MySpace.* Acceso on line: www.pewinternet.org.

Le Play, M.F. (1867) *La Réforme sociale en France*. E. Dentú. Paris

Liebel, M. (1994) *Protagonismo Infantil. Movimientos de Niños Trabajadores en América Latina*. Managua: Nueva Nicaragua.

Liebel, M. (ed.) (1996) *Somos NATRAS. Testimonios de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de Nicaragua*. Managua: Nueva Nicaragua.

Liebel, M. (2000). *La Otra Infancia*. Lima. Ifejant.

Liebel, M. (2000) *La Otra Infancia. Niños Trabajadores y Acción Social*. Lima: Ifejant.

Liebel, M. (2003) *Infancia y Trabajo*. Lima: Ifejant.

Liebel, M. (2005) *Kinder im Abseits. Kindheit und Jugend in fremden Kulturen*. Weinheim & Múnich: Juventa.

Liebel, Manfred (2006) «Entre protección y emancipación: derechos de la infancia y políticas sociales»: *Monografías del Experto en Políticas Sociales de Infancia* Universidad Complutense de Madrid, serie Teoría nº 1.

Liebel, M. (2006a) *Malabaristas del siglo XXI. Los niños y niñas trabajadores frente a la globalización*. Lima: Ifejant.

Liebel, M. (2006b) Empresas Escolares - ¿Más que una idea de negocios? Entre la orentación hacia el lucro y la economía solidaria, en *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, 10(15), 57-72.

Liebel, M. (2006c) ¿Historia de éxito o desorientación? El nuevo informe de la OIT sobre el trabajo infantil, en *NATs – Revista Internacional desde los Niños/as y Adolescentes Trabajadores*, 10(15), 174-179. Lima.

Liebel, M. (2006d) *Entre Protección y Emancipación. Derechos de la Infancia y Políticas Sociales.* Madrid: Monografías del Experto en Políticas Sociales de Infancia, Universidad Complutense, serie Teoría nº 1.

Liebel, M. (2007) *Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven*. Weinheim & Múnich: Juventa.

Lifton, B. J. (1989) *The King of Children. The Life and Death of Janusz Korczak*. Londres: Pan Books.

Lister, R. (2003) *Citizenship. Feminist Perspectives*. Basingstoke: Palgrave.

Lister, R. (2006) Children and Citizenship, *Childright – a journal of law and policy affecting children and young people*, no. 223, February, 22-25.

Lolichen, P. J. (2002) *Children and their research: A process document*. Bangalore: The Concerned for Working Children.

López Lamus, J.A. (2004) *Participación de los adolescentes en conflicto con la ley en su proceso educativo*. Mimeo. Quito.

López, S. (1998) *Ciudadanía imaginaria.* Lima: IDS.

Lösel, F. (1994) *La Resiliencia en el niño y en el adolescente*.La infancia en el mundo. Familia y resiliencia del niño, 5(3), 8-11, BICE.

Loudet, O. Ed. (1939) *Primer Congreso Latinoamericano de Criminología*. Buenos Aires 25-31 de julio de 1938. Actas, deliberaciones, trabajos. Tomo Primero. Talleres Gráficos de la Penitenciaría. Buenos Aires.

Lucchini, R. (1998) *Sociología de la superviviencia. El niño y la calle*. Universidad de Fribuourg. Suiza. Universidad Nacional Autónoma de Méximo. Campus Iztacala.

Lucchini, R. (1999) *Niño de la Calle, Identidad, Sociabilidad y Drogas***.** Barcelona Ediciones de la Frontera.

Ludwig, M. & Rister, A. (2006) *Vertreibung von Kindern verhindern! Für ein Menschenrecht auf Schutz vor Vertreibung.* Osnabrück: Terre des Hommes.

Machel, G. (1996) *The Impact of Armed Conflict on Children*. Nueva York: United Nations.

Mannitz, S. (2005) Coming of Age as 'The Third Generation' Children of Immigrants in Berlin, en J. Knörr (ed.) *Childhood and Migration. From Experience to Agency*. Bielefeld: transcript, 23-49.

Mármora, L. (2002) *Las Políticas de Migraciones Internacionales*. Buenos Aires: Paidós.

Martens, E. (1999) *Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie*. Stuttgart: Reclam.

Martínez, M. (2006) Los derechos de la infancia. Aportes teóricos y metodológicos a tener en cuenta en las evaluaciones participativas, en R. González *El derecho a la participación infantil de los niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo*. Madrid: Save the Children & Ayuntamiento de Madrid.

Martínez Muñoz, M. & Ligero L., Juan A. (2003) Familia, infancia y derechos: una mirada cualitativa desde la percepción adulta, *Portularia* nº 3, 49-65.

Martínez, M. & Sauri, G. (2006) Participación infantil y evaluación participativa: reflexiones desde la perspectiva de los derechos de la infancia*, NATs - Revista Internacional desde los Niños y Adolescentes Trabajadores,* 10(15), 101-126.

Matthews, G. B. (1994) *The Philosophy of Childhood*. Cambridge, Mass. & Londres: Harvard University Press.

Mayall, B. (2000) The sociology of childhood in relation to children's rights, *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243-259.

Mayall, B. (2002) *Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Live*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Mayall, B. & Zeiher, H. (eds.) (2003) *Childhood and generational perspective.* Londres: Institute of Education, University of London.

Mc Cabe, K. A. (2000) Child Pornography and the Internet, *Social Science Computer Review*, 18(1), 73-76.

Mejía, J., (2002) *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNMSM.

Miller, A. (1984) *C'est por ton bien. Racines de la violence dans l'education de l'enfant*. Aubier. Paris.

Miller, A. (2001) *Libres de savoir, ouvrir les yeux sur notre propre histoire*. Flammarion. Paris.

Mires, F., (1993) *El discurso de la miseria ó la crisis de la sociología en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.

Mitscherlich, A. (1965) *Die Unwirtlichkeit unserer Städte. Anstiftung zum Unfrieden*. Frankfurt M.: Suhrkamp.

Moro, J. (ed.) (2006) *Juventudes, violencia y exclusión. Desafíos para las políticas públicas.* Guatemala: Magna Terra Editores.

Morrow, V. & Richards, M. (1996) The ethics of social research with children: an overview, *Children and Society*, 10, 90-105.

Moscovici, S. (1996*). Psicología de las minorías activas*. Madrid, Ediciones Morata.

Muscroft, S. (1999) *Children's rights: Reality or rhetoric?* Londres: International Save the Children Alliance.

Myers, W. E. (2001) Can children's education and work can be reconciled? *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 2(3), 307-330.

Naciones Unidas (2004) *Instrumentos Internacionales de Derechos Humanos* (HRI/GEN/1/Rev.7). Ginebra: Naciones Unidas.

Naddeo, M.E. (2005) *La situación actual de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Aportes para la discusión de las políticas públicas*. Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; Buenos Aires Argentina. Documento descargado de la Red Mundial de Información Internet: http://infanciayderechos.gov.ar/files/material/Ponenciafinaleconomicas.doc

Naranjo, R. (2001) *Janusz Korczak. Maestro de la Humanidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Nieuwenhuys, O. (2000) The Household Economy and the Commercial Exploitation of Children's Work, en Schlemmer, 278-291.

Nieuwenhuys, O. (2004) Participatory Action Research in the Majority World, en Fraser et al., 206-221.

Nieuwenhuys, O. (2005) The Wealth of Children: Reconsidering the Child Labour Debate, en Qvortrup, 167-183.

Nirenberg, O., Brawerman, J. & Ruiz, V. (2003) *Programación y Evaluación de Proyectos Sociales*. Buenos Aires, Barcelona & México: Paidós.

NN.UU. (2006) *Informe del experto independiente para el estudio de la violencia contra los niños*. Naciones Unidas, Asamblea General, 29 de agosto de 2006, A/61/299.

O'Kane, C. y Poudyal, R. (2004) *Children and young people as citizens, partners for social change*. Kathmandu, Nepal: SCA.

Observatorio de las telecomunicaciones y la sociedad de la información (2005): *Infancia y adolescencia en la sociedad de la información*, Madrid, Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

Oficina Regional para América Latina y el Caribe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2007). *Compilación de observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño sobre países de América Latina y el Caribe (1993-2006)*. Santiago de Chile. OHCHR-UNICEF.

OIT (2002) *Un futuro sin trabajo infantil. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Informe del Director General para la Conferencia Internacional del Trabajo, 91a reunión, 2002*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

OIT (2006) *La eliminación del trabajo infantil: un objetivo a nuestro alcance. Informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Informe del Director General para la Conferencia Internacional del Trabajo, 95ta reunión, 2006*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.

Olesen, J. (1999) *Children and Media Risks*. Odense: Department of Contemporary Cultural Studies, University of South Denmark.

OMS (2005) *Estudio multipaís de la OMS sobre salud de la mujer y violencia doméstica*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.

Osborn, A. F. (1994) La Resiliencia y estrategias de intervención. *La infancia en el mundo. Familia y resiliencia del niño,* 5(3), 12-15 , BICE.

Ottoboni, M. (1997) *Nadie es irrecuperable*. Ciudade Nova. Sao Paulo.

Overwien, B. (ed.) (2005) *Von sozialen Subjekten. Kinder und Jugendliche in verschiedenen Welten.* Frankfurt M. & Londres: IKO.

Paja Burgoa, J. A. (1998) *La Convención de los derechos del niño*. Madrid. Tecnos.

Parreñas Salazar, R. (2005*) Children of Global Migration: Transnational Families and Gendered Woes*. California. Stanford University Press.

Parsons, Craig, A. & Smeeding Timothy M. (2006) *Immigration and the Transformation of Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paz Soldán, C.E. (1940) *Los niños* en Rev. La reforma médica nº 483. Lima

Pérez Aguirre, L. (1999) Si digo educar para los Derechos Humanos, en IIDH *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, IX, San José, Costa Rica: editorial IIDH, 67-84.

Pérez García, J.M. (2003) «La infancia callejera: apuntes para reflexionar el fenómeno». *Revista Española de Educación Comparada,* 8.

Peter, E. (ed.) (2001) *Das Recht der* Flüchtlingskinder. Karlsruhe: Von Loeper Literaturverlag.

Pilotti, F. (2001) *Globalización y Convención sobre los Derechos del Niño: el contexto del texto*. Santiago de Chile: Naciones Unidas, División de Desarrollo Social (LC/ L.1522-P).

Piscullich, E. (1946) *Estudio psico-social de 100 menores delincuentes*. EIL. Lima.

Platt, A. (1992) The rise of the child-saving movement en C. Jenks (ed.) *The Sociology of Childhood. Essential Readings.* Aldershot: Gregg Revivals.

Portes, A. & Rumbaut, R. (2001) *Ethnicities: Children of Immigrants in America*. Berkeley: University of California Press.

Portes, A. & Rumbaut, R. (eds.) (2001) *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.

Portocarrero, G. (2005) La 'sociedad de cómplices' como causa del (des)orden social en el Perú, en Ugarteche *Vicios Públicos*, 103-131.

Postman, N. (1984) *The Disappearance of Childhood*. Nueva York: Delacorte Press.

PRATEC (2003) *Concepciones Quechuas y Aymaras de Niñez.* Lima: PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. Lima.

PRATEC (2005) *Iskay Yachay. Dos Saberes*. Lima: PRATEC - Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.

PRATEC (ed.) (2006) *Culturas Educativas Andinas. Aproximaciones quechuas y aymaras*. Lima: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas & Terre des Hommes Alemania.

Pridik, H. (1921) *Das Bildungswesen in Sowjetrussland. Vorträge, Leitsätze und Resolutionen der Ersten Moskauer Allstädtischen Konferenz der kulturell-aufklärenden Organisationen "Mosko-Proletkult" vom 23.-28. Februar 1918*. Annaberg im Erzgebirge: Neupädagogischer Verlag.

Pridmore P. & Stephens D. (2000) *Children as partners for health. A critical review of the Child-to Child approach.* Londres: Zed Books.

Prout, A. (2005) *The future of Childhood.* Londres: RoutledgeFalmer.

Quintiliano Saldaña, D. (1921) «El juez de los niños» en Ministerio de Gobernación. II Congreso Internacional de Protección Infantil. Madrid.

Qvortrup, J. (ed.) (1987) The Sociology of Childhood, special issue of *Internacional Journal of Sociology* 17(3).

Qvortrup, J. (1993) Nine theses about Childhood as a Social Phenomenon, *Eurosocial Report* 47. Vienna, 11-28.

Qvortrup, J. (2000) Kolonisiert und verkannt: Schularbeit, en Hengst & Zeiher, 23-43.

Qvortrup, J. (ed.) (2005) *Studies in Modern Childhood. Society, Agency, Culture*. Basingstoke: Palgrave.

Rahnema, M. (2005) *Quando la povertá diventa miseria*, Milano: Einaudi (primero: *Quand la misére chasse la prauvreté*. Paris: Fayard, 2003).

Recknagel, A. (ed.) (2001) *Bäuerliches Wissen und Pflege der Lebensvielfalt in den Anden. Von der Entwicklungshilfe zur Stärkung der lokalen Kultur*. Frankfurt M.: IKO.

Reddy, N. (2007) Working with Working Children in India, en Hungerland et al 2007, 187-195.

Reinoso, H. (1967) *Clasificación de 2.221 menores en relación a su capacidad mental*. Consejo Nacional de Menores, Serie Menores Inadaptados. Vol. Nº 3. Lima.

Rengifo V., G. (1993) Educación en Occidente Moderno y en la Cultura Andina, en PRATEC (ed.) *¿Desarrollo o Descolonización en los Andes?,* Lima; Pratec, 163-187.

Ricoeur, P. (1995) *Le juste*. Ed. Esprit-Philosophie. Paris.

Rodríguez Pascual, I. (2005) Revisando críticamente el discurso sobre el impacto de la sociedad de la información en la población infantil: el problema del aislamiento social", *Papers*, nº 77.

Rodríguez Pascual, I. (2006) Infancia y nuevas tecnologías, *Política y Sociedad*, 43, 139-157. Madrid.

Rorty, R. (2004) Feminismo, ideología y deconstrucción: una perspectiva pragmatista, en *Ideología, un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 253-261.

Rosanvallon, R. (2004) «La dimensión social y nacional de la democracia: hacia un marco de comprensión ampliada», en *La Democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas. El debate conceptual sobre la Democracia*. PNUD. (Edición electrónica)

Rosenberg, R. S. (1993) Free Speech, Pornography, Sexual Harassment, and Electronic Networks, *The Information Society*, 9(4), 285-331.

Ruxton, S. (2003) *Separated Children and EU Asylum and Immigration Policy*. Copenhagen: Save the Children Denmark.

Ruxton, S. (2005) *Children's Rights in the European Union*. Bruselas: Euronet.

Salazar Bondy, A. (1967) *Rebeldes sin causa*. Consejo Nacional de Menores. Colección: El niño en el Perú nº 7. Lima.

Salazar Parrenas, R. (2005) *Children of Global Migration. Transnational Families and Gendered Woes*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Salazar, C. (ed.) (1991) *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y desarrollos*. Lima: Tarea.

Sall, E. (2002). Kindheit in Afrika – Konzepte, Armut und die Entwicklung einer Kinderrechtskultur, en K. Holm & U. Schulz (eds.). *Kindheit in Armut weltweit*. Opladen: Leske + Budrich, 81-101.

Sánchez-Parga, J. (2004) *Orfandades infantiles y adolescentes. Para una sociología de la infancia*. Quito: Abya Yala.

Sánchez-Parga, J., (2007) *Una 'devastación de la inteligencia'. Crisis y crítica de las Ciencias Sociales.* Quito: Abya Yala.

Saravia, M.Á. (s.f.) *Trabajo Infantil y Políticas Sociales*. Lima: Ifejant.

Sartori, G. (2001) *Ingeniería Constitucional comparada*. México: Fondo de Cultura económica.

Save the Children (2002) *Child Rights Programming. How to Apply Rights-Based Approaches in Programming. A Handbook for International Save the Children Alliance Members.* Londres: ISCA.

Save the Children (2003) *So you want to consult with children? A toolkit of good practice.* Londres: ISCA.

Save the Children (2004) *So you want to involve children in research? A toolkit supporting children's meaningful and ethical participation in research relating to violence against children*. Estocolmo: Save the Children Sweden.

Save the Children Suecia (2000a) *El protagonismo como pardigma del interés superior del niño.* Lima: SCS (mimeografiado).

Save the Children Suecia (2000b) *Protagonismo.* El Salvador: SCS.

Scheper-Hughes, N. (1992) *Death without Weeping. The Violence of Everyday Life in Brazil*. Berkeley: The University of California Press.

Schibotto, G. (1988) La niñez invisible, en *Niños Trabajadores. Experiencias y reflexiones*. Lima: Instituto Publicaciones Educación y Comunicación José Cardijn, 95-110.

Schibotto, G. (1990) *Niños Trabajadores. Construyendo una identidad*. Lima: MANTHOC.

Schlemmer, B. (ed.) (2000) *The Exploited Child*. Londres: Zed Books.

Scott, C. (2002) Citizenship education: who pays the piper?, en Franklin, 298-310.

Shue, H. (1980) *Basic Rights*. Princeton: Princeton University Press.

Shye, S. (1989) The Systemic Life Quality Model: A Basis for Urban Renewal Evaluation, en *Social Indication Research*, 21, 343-378.

Solari Zerpa, P. (1995) *Los derechos específicos del niño y el principio del interés superior del niño.* Lima: Universidad de Lima (mimeografiado).

Sonntag, H. (1988) *Duda, Certeza, Crisis. La evolución de las ciencias sociales de América Latina.* Caracas: Nueva Sociedad.

Sprenkels, R. (2002) *Lives Apart. Family Separation and Alternative Care Arrangements during El Salvador's Civil War*. Estocolmo: Save the Children Sweden.

Stainton Rogers, W. (2004) Promoting better childhoods: constructions of child concern, en M. J. Kehily (ed.): *An Introduction to Childhood Studies*. Maidenhead: Open University Press, 125-144.

Stalford, H. (2008) The Relevance of European Union Citizenship to Children, en Invernizzi & Williams, 159-170.

Stanley, J. (2001) Child Abuse and the Internet, *Issues in Child Abuse Prevention*, nº 15, acceso on-line: www.aifs.org.au (15.02.2002).

Stern, B. (ed.) (1995) *Kinderrechte zwischen Resignation und Vision*. Ulm: Klemm und Oelschläger.

Straubhaar, T. (2000) Globalisierung und internationale Arbeitsmärkte, en S. Krömmelbein & A. Schmid (eds.) *Globalisierung, Vernetzung und Erwerbsarbeit.* Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Subrahmanyam, K. ey al. (2000) The Impact of Home Computer Use on Children´s Activities and Development, en *The Future of Children. Children and Computer Technology*, 10(2), 123-144.

Survey Story. Bangalore: The Concerned for Working Children.

Synnott, A. (1983) Little Angels, Little Devils: A Sociology of Children, *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 20(1), 79-95.

Terre des Hommes (ed.) (2001a) *Culturas e Infancias*. Lima: terre des hommes Alemania.

Terre des Hommes (ed.) (2001b) *"Yo juego como los sapitos" – Niñez y Juego en los Andes*. Lima: terre des hommes Alemania.

Theidon, K. (2004) *Entre prójimos. El conflicto armado interno y la política de la reconciliación en el Perú.* Lima: Instituto de Educación Popular.

Theilmann, S. (2005) *Lernen, Lehren, Macht: zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen*. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg. Online: http://stabikat.sbb.spkberlin.de/DB=1/SET=3/TTL=8/MAT=/NOMAT=/CLK?IKT=1008&TRM=%3C&cvtourl3EOldenburg.

Theis, J. (2004) *Promoting Rights-Based Approaches. Experiences and Ideas from Asia and the Pacific*. Bangkok: Save the Children Sweden.

Théodore, F. (2006) *Determinantes socioeconómicos del sexo recompensado en jóvenes mexicanos: fase cualitativa en el Estado de Morelos*. Ponencia presentada en VIII Congreso Nacional Sobre SIDA e Infecciones de Trasmisión Sexual 2002; Veracruz.

Therborn, G. (1993) Los derechos de los niños desde la constitución del concepto moderno de menor: un estudio comparado de los países occidentales, en L. Moreno (comp.) *Intercambio social y desarrollo del bienestar*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Thorne, B. (2007) Editorial: crafting the interdisciplinary field of childhood studies, *Childhood,* 14(2), 147-152.

Tilly, C. (1991) *Estructuras, prosecos amplios, comparaciones ernormes*. Madrid: Alianza Editorial.

Tolfree, D. (1995) *Roofs and Roots. The Care of Separated Children in the Developing World*. Aldershot: Arena.

Tolfree, D. (2004) *Whose Children? Separated Children's Protection and Participation in Emergencies*. Estocolmo: Save the Children Sweden.

Tomasevski, K. (2003) *Education Denied. Costs and Remedies*. London & New York: Zed Books.

Torney-Purta, J., et al. (eds.) (1999) *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from IEA Civic Education Project*. Wellington: Becky Bliss.

Touraine, A. (1988) La Parole et le Sang. Politique et Société, en O. Jacob (ed.) *Amerique Latine,* 253.

Touraine, A. (1992) *Critique de la Modernité.* Paris: Fayard.

Touraine, A. (1994) Las transformaciones sociales del siglo XX, Discurso de apertura leído ante la primera Reunión Provisional del Intergovernmental Council of th Management of Social Transformations programme (MOST).

Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Paidós, Barcelona.

Tubino, F. (2003) Ciudadanías complejas y diversidad cultural, en N. Vigil & R. Zariguiey (eds.) *Ciudadanías inconclusas. El ejercicio de los derechos en sociedades asimétricas*, Lima: PUCP.

Ugarteche, O. et al. (2005) Vicios, poder y corrupción, *Públicos*, Lima, 13-54.

UN (2005) *Violence Against Children in Conflict with the Law: A Thematic Consultation for the United Nations Secretary-General's Study on Violence Against Children*, 4-5 April 2005. Ginebra: United Nations.

UN (2006) *Rights of the child. Report of the independent expert for the United Nations study on violence against children* (A/61/150 and Corr.1). Nueva York: United Nations.

UN Committee on the Rights of the Child (1991) *General guidelines regarding the form and content of initial reports*. CRC/C/5 (30 Oct.) Nueva York: United Nations.

UN Committee on the Rights of the Child (2003) *Country Reports*. Nueva York: United Nations.

UNAIDS & UNICEF (2002) *Children on the Brink 2002. A Joint Report on Orphan Estimates and Program Strategies*. Nueva York: UNICEF.

Unda, R., (2003) Sociología de la Infancia y Política Social ¿compatibilidades posibles?, en Sociología de la Infancia en América Latina. Tomo I. Lima: Ifejant.

UNDP (2004) *Human Development Report 2004: Cultural Liberty in Today's Diverse World*. Oxford: Oxford University Press (for United Nations Development Programme, Nueva York).

Ungar, M. (ed.) (2005) *Handbook for Working with Children and Youth: Pathways to Resilience Across Cultures and Contexts*, Thousand Oaks, London & New Delhi: SAGE.

UNHCR (2004) *Trends in Unaccompanied and Separated Children Seeking Asylum in Industrialized Countries 2001 - 2003*. Ginebra: United Nations High Commissioner of Refugees.

UNHCR (2006) *The State of the World's Refugees 2006. Human Displacement in the New Millennium*. Ginebra: United Nations High Commissioner of Refugees.

UNICEF (2004a) *Ensuring the Rights of Indigenous Children*. Innocenti Digest No. 11. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

UNICEF (2004b) *Factsheet: Child Protection*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF (2005a) *Early Marriage. A Harmful Traditional Practice*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF (2005b) *Progress for Children: A Report Card on Gender Parity and Primary Education*, No. 2, April. Nueva York: UNICEF.

UNICEF (2005c) *The Rights' Start to Life: A Statistical Analysis of Birth Registration*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF (2005d) *Child Poverty in Rich Countries*. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

UNICEF (2005e) *Children and Disability in Transition in CEE/CIS and Baltic States*. Innocenti Inside No. 12. Florencia: UNICEF Innocenti Research Centre.

UNICEF (2005f) *Violence Against Children in Europe. A preliminary review of research*. Florencia: UNCEF Innocenti Research Centre.

UNICEF (2005g) *Estado Mundial de la Infancia 2006. Excluidos e Invisibles*. Nueva York: UNICEF.

UNICEF (2006) *The Situation of Children Left Behind by Migrating Parents. Study Report.* Chisinau, Moldavia: UNICEF.

Upadhyay, J. (2006) *Child and Youth Participation. Resource Guide*. Bangkok: UNICEF East Asia and Pacific Regional Office.

Van Beers, H. (2000) *Exploratory assessment of the current understanding and level o children'participation among Radda Barnen's partners and relevant agencies in Hha Noi and Ho Chi Minh City*, Bangkok: SCS, April-June.

Van Beers, H. et al (2004) *Creating an enabling environment. Capacity building in children's participation. Save the Children Sweden, Viet Nam, 2000-2004*. Bangkok: Save the Children Sweden, Regional Office for Southeast Asia and the Pacific.

Van Beers, H., Invernizzi, A. & Milne, B. (2006) *Beyond article 12. Essential Readings in children's participation*. Bangkok: Black on White Publications – Knowing Children (www.knowingchildren.org/public/publications.asp).

Van Bueren, G. (ed.) (1998) *International documents on children*. *Second revised edition*. Dordrecht, Boston & Londres: Martinus Nijhoff.

Van der Maat, B. (2000) *Principios éticos de la justicia restaurativa*, en Pena, encarcelamiento y restauración, II Seminario de Postgrado. OPA. Arequipa.

Van der Maat, B. (2001) *El pensamiento social en la Biblia*. Escuela de Postgrado. Arequipa.

Van der Maat, B. (2004) La participación de los adolescentes en conflicto con la ley en la solución de conflictos, en *Niños libres, experiencias y reflexiones*. OPA nº 1. Arequipa.

Veerman, P. E. (1992) *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrecht, Boston & Londres: Martinus Nijhoff.

Verhellen, E. & Lambert, K. (2004) Children's Rights in Europe, en Weyts 2004, 391-430.

Verhellen, E. (1993) Children's rights and education, *School Psychology International*, 14(3), 199-208. Londres.

Verhellen, E. (1994a) *Convention on the Rights of the Child. Background, Motivation, Strategies, Main Themes*. Leuven & Appeldoorn: Garant.

Verhellen, E. (1994b) The Search for the Achilles Heel. Monitoring of the UN Convention on the Rights of the Child and its Implications for the State Parties, en E. Verhellen & F. Spiesschaert (eds.): *Children's Rights: Monitoring Issues*. Gent: Mys & Breesch, 3-9.

Verhellen, E. (1994c) Das UN-Übereinkommen über die Rechte des Kindes: Entstehungsgeschichte, Inhalte und Ausblicke, en *Eurosocial Report*, No. 50, 57-74.

Verhellen, E. & Lambert, K. (2004). Children's Rights in Europe, en A. Weyts (ed.). *Understanding Children's Rights. Collected papers presented at the seventh International Interdisciplinary Course on Children's Rights, Ghent University (Belgium) November-December 2004.* Ghent: Children's Rights Centre, Ghent University, 391-430.

VVAA, (1989) *Políticas Sociales*. Revista Ecuador Debate No. 19, CAAP, Quito.

VVAA, (2003) *Sociología de la Infancia en América Latina*. T. I y II. Lima: Ifejant.

Waldinger, R. & Bozorgheimer, M. (eds.) (1996) *Ethnic Los Angeles*. Nueva York: Russel Sage Foundation.

Walgrave, L. (1999) «La justice restaurative: à la recherche d'une théorie et d'un programme» en Criminologie, vol 32, nº 1.

Walgrave, L. (2002) *Not punishing children, but commiting them to restore*, en Duff, A. & Weijers, I (eds) Punishing juveniles. Principles and critique. Hart. Oxford.

Wallerstein, I. (2001) *Conocer el Mundo, Saber el Mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI.* México: Siglo XXI.

Wartella, E. A. & Jennings, N. (2000) Children and Computers: New Technology - Old Concerns, *The Future of Children. Children and Computer Technology*, 10(2), 31-43.

Weber, M., (1984) *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica.

Weston, Burns H. (ed.) (2005) *Child Labor and Human Rights. Making Children Matter*. Boulder, Colorado: Lynne Rienner.

Weyts, A. (ed.) (2004) *Understanding Children's Rights. Collected papers presented at the seventh International Interdisciplinary Course on Children's Rights, Ghent University (Belgium) November-December 2004.* Ghent: Children's Rights Centre, Ghent University.

Wiggin, K. D. (1971) *Children's Rights. A Book of Nursery Logic* (primero 1892). Ann Arbor, Mich.: Gryphon Books.

Withers, L. (2007) Child Soldiers: How to Engage in Dialogue with Non-State Armed Groups, en Bellamy & Zermatten, 227-239.

Wolak, J. et al. (2003) Escaping or connecting? Characteristics of youth who form close online relationships, *Journal of Adolescence*, 26, 105-119.

Worral, S. (2000) *Young People as Researchers: a Learning Resource Pack*. Londres: Save the Children.

Wyness, M, Harrison, L. & Buchanan, I. (2004) Childhood, Politics and Ambiguity: Towards an Agenda for Children's Political Inclusion, *Sociology*, 38(1), 81-99.

Zermatten, J. (2007) The Convention on the Rights of the Child from the Perspective of the Child's Best Interest and Children's Views, en Bellamy & Zermatten, 36-52.

Ziccardi, A. (comp.) (2001) *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Zinnecker, J. (1999) Forschen für Kinder – Forschen mit Kindern – Kinderforschung, en M.-S. Honig, A. Lange & H. R. Leu (eds.) *Aus der Perspektive Von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim & Múnich: Juventa, 69-80.

Zizek, S. (2004) El espectro de la idología, en *Ideología, un mapa de la cuestión*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 7-42.

Autores

Editores

LIEBEL, Manfred (Alemania)

- Sociólogo, catedrático emérito de la Universidad Técnica de Berlín. Miembro de la Academia Internacional (INA) de la Universidad Libre de Berlín. Su trayectoria profesional se ha centrado en la investigación sobre infancia trabajadora y juventud popular. Trabaja además como consultor para ONGs que trabajan con niños y niñas y jóvenes de sectores populares y de movimientos de niños, niñas y adolescentes trabajadores (NATs). En la actualidad es presidente de ProNATs (Alemania) y coordinador de la Red Europea de Master en Derechos de los Niños (www.enmcr.net).

MARTÍNEZ MUÑOZ, Marta (España)

- Socióloga (UCM). Trabaja como consultora en España y América Latina, se ha especializado en la promoción de los derechos de los niños y niñas en las áreas de infancia trabajadora, infancia callejera, prevención de drogodependencias y metodologías de participación infantil y enfoque de derechos. Coordinadora del Curso de Experto en Políticas Sociales de Infancia (UCM) y miembro del Grupo de Sociología de la Infancia del Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid.

Autores y autoras

BAZÁN, Juan Enrique (Perú)

- Pedagogo, Sociólogo Coordinador de programas de Save the Children Suecia. Ha sido el promotor de las Maestrías en Derechos de la Infancia tanto en América Latina como en Europa. Candidato al doctorado en Sociología del Derecho.

BRONDI, Milagro (Perú)

- Psicóloga. Representante de Terre des Hommes (Alemania) en Perú; coordinadora de publicaciones sobre infancia y diversidad cultural en la Región Andina.

BUDDE, Rebecca (Alemania)

- Coordinadora técnica de la Red Europea de Masters en Derechos de los Niños (ENMCR).

CUSSIANOVICH, Alejandro (Perú)

- Profesor. Miembro del Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores "Mons. Germán Schmitz" (IFEJANT). Docente en la maestría "Políticas Sociales y promoción de la Infancia" en la Universidad Mayor de San Marcos, Lima-Perú.

FIGUEROA, Elvira (Perú)

- Profesora. Directora del Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores "Mons. Germán Schmitz" (IFEJANT). Acompaña a docentes de escuela de NATs.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes (España)

- Doctora en Sociología y Diplomada en Trabajo Social. En la actualidad es coordinadora del Curso de Experto en Políticas Sociales de Infancia (U.C.M.) y miembro del Grupo de Sociología de la Infancia del Colegio de Politólogos y Sociólogos de Madrid.

PÉREZ GARCÍA, Juan Martín (México)

- Coordinador del Diplomado: Intervención educativa con poblaciones Callejeras en la Universidad Autónoma de Xochimilco. Director de la ONG El Caracol, A.C. México. Consultor Internacional en infancia excluida.

RECKNAGEL, Albert (Alemania)

- Profesor Coordinador de programas de la ONG *Terre des Hommes*, Alemania; director del programa "Niños, Globalización, Diversidad biológica y cultural".

RODRÍGUEZ PASCUAL, Iván (España)

- Licenciado en Sociología por la Universidad Complutense de Madrid; Doctor por la Universidad de Granada. Actualmente desempeña su función como profesor en el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Huelva y es miembro del grupo de investigación sobre Sociología de la Infancia de la Asociación Internacional de Sociología.

SAURI SUÁREZ, Gerardo (México)

- Pedagogo. Miembro fundador de Ednica I.A.P. (1989), y de la cual es, actualmente, presidente del patronato. Coordinador del Foro de Niños, miembro del Comité Técnico General y coordinador de fortalecimiento institucional en el Foro de Apoyo Mutuo, red de organizaciones no gubernamentales, de 1995 a 1999. Director Ejecutivo de la Red por los Derechos de la Infancia de México.

UNDA LARA, René (Ecuador)

- Sociólogo. Director Ejecutivo de la Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos de la Infancia. Coordinador Académico de la Universidad Politécnica Salesiana de Quito. Candidato al doctorado en Sociología.

VAN DER MAAT, Bruno (Perú)

- Economista por la Universidad de Amberes, Magister en Teología por la Universidad Católica de Lyon, Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Santa María de Arequipa y estudios post - doctorales en ética y filosofía. Director del observatorio de Prisiones (Arequipa).