



POLÍTICA DE CONVIVENCIA ENFOQUE DE DERECHO CECREA

Sección uno: fundamentos teóricos desde el enfoque de derechos

Un compromiso con los derechos humanos no puede ser fomentado simplemente con la transmisión de conocimiento. La acción y experiencia juegan un rol crucial en el proceso de aprendizaje.

Daisaku Ikeda



cecrea
centros de creación

Índice

PRESENTACIÓN	3		
CAPÍTULO 1 - Derechos Humanos y Enfoque de Derechos como marco de acción de la política Pública. Fundamentos normativos de la política	4		
i) Los Derechos Humanos en las acciones del Estado	4		
ii) Política Cultural y Participación	4		
iii) Política Cultural dirigida a niños, niñas y jóvenes con Enfoque de Derechos Cecrea	5		
iv) Declaración Universal de Derechos Humanos	7		
v) Observación General N°21	10		
vi) Derechos Humanos y Desarrollo Sustentable	16		
vii) Convención Sobre los Derechos del Niño	18		
viii) Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño	21		
1. Observación General N°1	21		
2. Observación General N°12	24		
3. Observación General N°13	27		
4. Observación General N°14	29		
5. Observación General N°17	32		
ix) Recomendaciones al Estado de Chile	37		
x) Participación, Convivencia y Seguridad	40		
CAPÍTULO 2 - Derechos del niño, cultura e infancia	44		
i) Enfoque de Derechos, cultura, infancia Artículos 2, 4, 7, 8, 30, CDN	44		
ii) Enfoque de Derechos, Educación y Procesos creativos de aprendizaje Artículos 28, 29, 31, CDN	52		
CAPÍTULO 3 - Derechos del niño y participación	54		
CAPÍTULO 4 - La participación como una manera de convivir Artículos 12, 13, 14, 15, 16, 17, CDN	57		
i) Sobre la Convivencia	57		
ii) Participación desde la Sociología de la Infancia	61		
iii) Participación desde el enfoque de Co-protagonismo Infantil	65		
iv) Participación desde los enfoques de Ciudadanía Infantil	71		
CAPÍTULO 5 - La diversidad como una manera de convivir Artículos 23, 30, CDN	75		
		i) Identidad de Género y Participación	75
		ii) Sexualidad en la infancia y juventud	79
		iii) Orientación sexual en la adolescencia y juventud	80
		iv) Pueblos Originarios/Interculturalidad	83
		v) Migrantes	88
		vi) Situación de Discapacidad	93
		vii) Exclusión Social	99
		CAPÍTULO 6 - Enfoques específicos para la convivencia	103
		i) Enfoque Vincular Relacional	103
		ii) Enfoque Intergeneracional	106
		CAPÍTULO 7 - La relación con el territorio y sus redes como una manera de convivir	109
		i) Territorio y comunidad	109
		ii) Territorio y accesibilidad	110
		iii) Articulación Institucional y comunitaria. Propuesta a base de metodologías participativas, enfoque IAP	112
		BIBLIOGRAFÍA	116
		NOTAS	120

Presentación

La Política de Convivencia Cecrea ha sido elaborada por Corporación Opción en colaboración con el Equipo Cecrea perteneciente al Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y tiene por objetivo brindar un marco referencial y práctico—desde los Derechos Humanos y de la Niñez— que oriente las reflexiones, decisiones y acciones que impulsa y desarrolla el Programa Cecrea¹.

Esta Política tiene como punto de inicio la concepción de que los procesos que involucran el quehacer con niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y en especial los procesos que proponen modos de convivir en sociedad, para ser ajustados a ellos y ellas como sujetos de derechos, requieren un anclaje doctrinario y práctico coherente, flexible, e inclusivo que permita incorporar enfoques y metodologías acordes al segmento etario, considerando sus recursos, fortalezas, intereses y capacidades.

Ese anclaje corresponde a la visión de los derechos humanos y, en lo específico, a los derechos de niños y niñas, contenidos en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) que el Estado de Chile ratificó en 1990; considerándose un enfoque que aún presenta desafíos para la implementación de la política cultural y de infancia en Chile.

En ese marco resulta relevante que los Centros de Creación, desde sus inicios en el año 2014, reconozcan la necesidad de establecer directrices que contribuyan a la convivencia de niños-niñas, niños-niñas-adultos y adultos-adultos, basados en el enfoque de los derechos de los niños y en los principios orientadores de la CDN.

Esta sección de la Política de Convivencia consta de 7 Capítulos en que se desarrollarán los aspectos teóricos que permiten dar fundamentación al posicionamiento del Programa en diferentes ámbitos y que se complementan con la sección sobre Protocolos de acción que abordan de manera práctica distintas situaciones que se pueden suscitar en el marco de cualquier acción desarrollada por Cecrea.



Capítulo—1

Derechos Humanos y enfoque de derechos como marco de acción de la política pública.
Fundamentos normativos de la política

i) Los Derechos Humanos en las acciones del Estado

Desde hace varios años Chile ha tenido el desafío de incorporar los Derechos Humanos en diferentes ámbitos. Integrar este concepto a la construcción de políticas públicas conlleva un cambio de lógica respecto de las personas o sectores en situación de exclusión social, en cuanto se les reconoce su carácter de titulares de derecho y no sujetos en condición de precariedad o con necesidades de ser asistidas, siendo considerados sujetos con derecho a exigir de parte del Estado las garantías para la realización de dichos derechos y los mecanismos para hacerlos valer cuando éstos no se hayan concretado, mediante dispositivos jurídicos que obligan particularmente a los Estados (Abramovich, 2006:36).

Junto a lo anterior, se reconoce una nueva mirada de los Derechos Humanos; avanzando desde la universalidad de la titularidad de éstos, hacia la legitimización de derechos de sectores específicos de la población, entre los que se encuentran niños, niñas y adolescentes.

Esta postura política basada en los Derechos Humanos y el Enfoque de Derechos, se plasma en diversos ámbitos, como por ejemplo el Área de Infancia, en propuestas tales como la implementación de un sistema integral de protección a la infancia, la creación del Consejo Nacional de la Infancia, el proyecto de Ley de Sistema de Garantías de los Derechos de la Niñez como nuevo marco jurídico para la infancia, entre otras. Esta idea de participación e incidencia del mundo infantil se integra de manera transversal con propuestas específicas de diferentes áreas del país, tal como lo representa el ámbito cultural, la implementación de los Centros de Creación.

ii) Política Cultural y Participación

La propuesta de Política Cultural 2011-2016 del ex Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA)²; expresa entre sus ejes para el



período mencionado la participación. Se comprende bajo este concepto “facilitar el acceso a las manifestaciones culturales, a las expresiones artísticas, al patrimonio cultural del país y al uso de las tecnologías que conciernen a la producción, reproducción y difusión de objetos culturales”, garantizando instancias participativas para el desarrollo artístico-cultural en el país. Además, se entiende la participación en el ámbito cultural, como un proceso en que “la ciudadanía, tanto individual como organizada, se involucra en las decisiones que le afectan”, lo que asigna un rol al Estado, por medio de su política pública, que no sólo reconoce los derechos en el campo de la cultura a sus ciudadanos, sino que “atiende las demandas del sector y trabaja en forma conjunta con éste para contribuir conjuntamente al desarrollo cultural del país”. (CNCA, 2011-2016)

iii) Política Cultural dirigida a niños, niñas y jóvenes con Enfoque de Derechos Cecrea

La política cultural desarrollada por el modelo educativo de los Centros Cecrea, se funda inicialmente en las debilidades que -en el ámbito de la creatividad- presenta el país, así como en los desafíos que la Reforma Educacional plantea, no siendo sólo en las escuelas en donde se juega la calidad de la educación, presentándose Cecrea como una “oportunidad para el desarrollo de las capacidades creativas en un espacio de colaboración y aprendizaje mutuo” (Cecrea, 2016 a: 03).

Se establece como propósito de Cecrea, potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear de niños, niñas y jóvenes a través de procesos creativos de aprendizaje que convergen en las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad. Se asume una mirada socio constructivista que considera el aprendizaje como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto en el modo de entender el conocimiento, que en este caso, al

implicar a niños/as destaca la importancia y rol activo de éstos en sus propios procesos de aprendizajes. También, que se promueva el desarrollo de procesos creativos de aprendizajes y la generación de capacidades creativas, que emergen de la convergencia de distintas disciplinas o temáticas. Asimismo, se busca desarrollar procesos que permitan el fortalecimiento de un pensamiento divergente y creativo, donde todas las particularidades tengan cabida. La creatividad sería un medio para alcanzar al desarrollo del niño, ampliando sus habilidades y capacidades, cuyo aprendizaje posea como foco el respeto por el entorno, el amor a la diferencia que representa el otro y la colaboración. (Cecrea, 2016 a: 04).

De esta manera, la propuesta educativa del modelo Cecrea plantea que “esta mirada es complementada desde el enfoque de derechos, donde niños, niñas y jóvenes ejercen sus derechos de manera activa, en un marco de respeto y de escucha, incentivando la participación y la colaboración, con autonomía y particularidades, aprendiendo entonces a ser ciudadanos críticos e integrales” (Cecrea, 2016 a: 04).

Para Cecrea esta postura interpela a la visión más conservadora de la infancia, tradicional y asistencialista, por medio de una concepción de ciudadanía inclusiva de niños, niñas y jóvenes, brindándoles herramientas de participación y colaboración. Así, con los niños como los protagonistas, se prioriza la importancia de los procesos creativos de aprendizajes, más que los resultados, experimentando libremente, conociendo y desarrollando un pensamiento crítico, siendo fundamental posibilitar la colaboración y el aprendizaje en conjunto. (Cecrea, 2016 a).

Así, “el Modelo Educativo Cecrea es un sistema de experiencias y procesos creativos de aprendizaje, que permite que niños, niñas y jóvenes, a través de la convergencia entre las artes, ciencias, tecnologías y sustentabilidad; indaguen, experimenten, jueguen,

conversen, imaginen y creen, ejerciendo sus derechos”, basándose en los siguientes principios (Cecrea, 2016 a):

- Promover el derecho a imaginar y crear.
- Con niños, niñas y jóvenes como protagonistas.
- Protagonistas que son reconocidos como ciudadanos.
- Ciudadanos que son escuchados y capaces de escuchar.
- Escuchándose ejercen y despliegan sus derechos.
- Derecho a aprender haciendo y aprender jugando.
- Jugando, explorando y experimentando de manera autónoma, colectiva y colaborativa.
- Un actuar colectivo donde convergen las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.
- Convergencia que nace desde el territorio.
- Territorio que puede imaginar y crear nuevos principios.

iv) Declaración Universal de Derechos Humanos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece en su artículo 1, que “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, siendo el principio fundamental del sistema universal de los derechos humanos, que consagra el derecho a la no discriminación y el respeto por la vida humana y su integridad, basados en los valores de la libertad, la justicia y la paz en el mundo.

Este instrumento, es la fuente basal de la creación del Sistema Internacional de Derechos Humanos, no solo en cuanto sentar las bases de la institucionalidad que brinda el resguardo de los derechos, sino que sirve de fundamento de los diversos pactos, declaraciones, convenciones e instituciones de carácter internacional, que procuran establecer análisis, orientaciones y recomendaciones específicas, respecto de obligaciones y estándares de implementación de los derechos por parte de los Estados que suscriben estos instrumentos.

Entre los principios que rigen el estatuto de los Derechos Humanos, se puede señalar que éstos se basan en respeto a la dignidad y valor de todas las personas; que los derechos humanos son universales, por tanto aplicables a cualquier persona, en condiciones de igualdad y sin ningún tipo o forma de discriminación; son inalienables, es decir, no se le puede privar a priori a la persona de sus derechos (salvo alguna situaciones excepcionales); son indivisibles, interrelacionados e interdependientes, por lo que su disfrute y goce están comprometidos mutuamente.

A nivel internacional, la Declaración se complementa con otros dos instrumentos. En primer lugar, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966, puesto en vigor el 1976, que señala el derecho de los pueblos a la libre determinación, estableciendo el mecanismo de reclamación jurisdiccional por cualquier tipo de vulneración y/o violación de derechos y libertades de las personas, garantizando la igualdad de goce de derechos civiles y políticos tanto a hombres como mujeres y consagrando el derecho a la vida como inherente a la vida humana y su protección, estableciendo límites a la aplicación de la pena de muerte, y señalando que nadie será sujeto a tortura, ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. También se refiere a que nadie podrá ser sometido a sistemas de esclavitud, servidumbre ni a trabajos forzosos u obligatorios. Incorpora el principio de que todo individuo tiene derecho a la libertad y seguridad personal, estableciendo regulaciones a la privación de libertad y de igual forma señala la igualdad de todas las personas ante la ley.

También se consagra el derecho a reunión, organización y libertad de pensamiento. Y explicita el derechos de todo niño sin discriminación alguna, a medidas de protección que su condición requiere tanto por parte de su familia, como por parte del Estado (art. 24). Finalmente establece la creación del Comité de Derechos Humanos, cuya

finalidad será conocer de los informes que los países informantes emitan respecto de la implementación y goce de los derechos garantizados por el Pacto, luego de la examinación de estos informes el Comité emitirá recomendaciones a los Estados.

De forma paralela, se establece un segundo instrumento que establece el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, que señala la libre disposición de los pueblos de sus riquezas y recursos naturales. Se consagra el principio de que los Estados deben adoptar medidas en el máximo de sus posibilidades económicas, técnicas y de recursos, para alcanzar la plena efectividad de los derechos reconocidos por este Pacto, reiterando la idea de garantizar derechos sin discriminación alguna. Se señala que los Estados deber “asegurar” a hombres y mujeres, titularidad en el goce de los derechos económicos, sociales y culturales expresados en el Pacto, tales como el derecho al trabajo y a la seguridad social, a la protección y asistencia a la familia y a la maternidad. Consagra la protección o asistencia en favor de niños y adolescentes, así como protección en particular contra la explotación económica y social, estableciendo limitar la edad de su incorporación al ámbito del empleo y la prohibición de trabajos nocivos para su moral y salud (art. 10 inc.3). Se señala el derecho de toda persona a un nivel de vida adecuado para sí y su familia, y al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental. Consagra en el art. 13 el derecho a la educación, así como la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, mientras que también se señala el derecho de toda persona a participar de la vida cultural, gozar de los progresos científicos y sus aplicaciones, protección de los intereses morales y materiales producto de autoría de orden científico, literario y artístico. Por ello, los Estados deberán implementar medidas para la conservación, desarrollo y difusión de la ciencia y la cultura.

Al igual que en el Pacto de Derechos Civiles y Políticos, se establece la obligatoriedad de presentar informes de implementación de estos derechos para ser examinados ante el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, instancia de la cual surge el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1985. El mecanismo de redacción de Observaciones Generales de este Comité, pretende otorgar a los Estados Partes orientaciones para el cumplimiento de sus obligaciones, contribuyendo a la interpretación, sentido y alcances de los derechos contenidos en el Pacto.

v) Observación General N°21

Sobre el Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (art. 15, párrafo 1a), del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. (E/C.12/GC/21/Rev.1; 17 de Mayo de 2010)

El texto de esta Observación da cuenta de que los derechos culturales forman parte de los derechos humanos, y por tanto, portadores de la condición de universalidad, indivisibilidad e interdependencia que los caracteriza, siendo esenciales para la mantención de la dignidad humana y la interacción social en un contexto mundial de diversidad y pluralidad cultural.

Por tanto, el derecho a participar de la vida cultural, se encuentra estrechamente relacionado con otros derechos de carácter cultural, como gozar de los beneficios progreso científico, beneficiarse de los intereses en razón de producción científica e intelectual, libertad para la investigación científica y la actividad creadora (art. 15), el derecho a la educación (arts. 13 y 14), el derecho a la libre determinación (art. 1) y el derecho a un nivel de vida adecuado (art. 11).

(E/C.12/GC/21/Rev.1/pág.1)

Se puede entender el derecho a participar como libertad, que en su realización contiene dos tipos de obligaciones para el Estado,

por una parte, abstenerse, es decir no interferir en el ejercicio de prácticas culturales y en el acceso a bienes culturales; mientras que, por otra parte, se deben otorgar condiciones, promover y facilitar la participación en la vida cultural, dando acceso y preservando los bienes culturales.

(E/C.12/GC/21/Rev.1/pág.2)

De igual forma, la decisión de ejercer o no este derecho, deber ser igualmente reconocida, respetada y protegida, dado que se entiende como una decisión personal o individual.

En cuanto a los alcances de la redacción del art. 15, se señala que la expresión “toda persona” alude a sujetos individuales o colectivos, pudiendo ejercerse este derecho de forma individual, en asociación con otros o dentro de una comunidad o grupo.

(E/C.12/GC/21/Rev.1/pág.3).

Asimismo, cuando se refiere a “vida cultural”, el Comité señala que la cultura “es un concepto amplio e inclusivo que comprende todas las expresiones de la existencia humana” (E/C.12/GC/21/Rev.1/párrafo 11). Se entiende como un concepto dentro de un proceso interactivo entre individuos y sus comunidades, teniendo en cuenta “la individualidad y la alteridad de la cultura como creación y producto social” (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág.4).

Para el Comité cultura comprende aspectos tales como formas de vida, el lenguaje, la música, los sistemas de religión, los deportes y los juegos, el entorno natural y el producido por el hombre, el vestido, la comida, las artes, y las costumbres, entre otros elementos, en que se expresan la humanidad y sentido de su existencia por parte de individuos, grupos o comunidades. (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 4)

En relación a “participar” o “tomar parte”, se asimilan

conceptualmente, refiriendo que posee tres componentes principales: La participación en la vida cultural comprende, en particular, el derecho de toda persona (sola, en asociación con otras o como una comunidad) a actuar libremente; a escoger su propia identidad; a identificarse o no con una o con varias comunidades, o a cambiar de idea; a participar en la vida política de la sociedad; a ejercer sus propias prácticas culturales y a expresarse en la lengua de su elección. Toda persona tiene igualmente derecho a buscar, desarrollar y compartir con otros sus conocimientos y expresiones culturales, así como a actuar con creatividad y tomar parte en actividades creativas.

El acceso a la vida cultural comprende, en particular, el derecho de toda persona (sola, en asociación con otras o como una comunidad) a conocer y comprender su propia cultura y la de otros, a través de la educación y la información, y a recibir educación y capacitación de calidad con pleno respeto a su identidad cultural. Toda persona tiene también derecho a conocer formas de expresión y difusión por cualquier medio tecnológico de información y comunicación; a seguir un estilo de vida asociado al uso de bienes culturales y de recursos como la tierra, el agua, la biodiversidad, el lenguaje o instituciones específicas, y a beneficiarse del patrimonio cultural y de las creaciones de otros individuos y comunidades.

La contribución a la vida cultural se refiere al derecho de toda persona a contribuir a la creación de las manifestaciones espirituales, materiales, intelectuales y emocionales de la comunidad. Le asiste también el derecho a participar en el desarrollo de la comunidad a la que pertenece, así como en la definición, formulación y aplicación de políticas y decisiones que incidan en el ejercicio de sus derechos culturales”.

(E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 4)

De esta forma, el entendimiento del derecho a participar en la vida cultural, debe considerar otros aspectos para su plena realización, tales como: la disponibilidad, referida a la presencia de bienes y servicios culturales a disposición del todo el mundo, espacios para la interacción cultural, dones de la naturaleza, bienes culturales intangibles; la accesibilidad, consistente en oportunidades efectivas de pleno disfrute del derecho a la vida cultural, desprovisto de cualquier tipo de discriminación; la aceptabilidad, que implica las normativas dispuestas por el Estado en el ámbito cultural sean aceptables para las personas y comunidades involucradas; la adaptabilidad, referida a la capacidad de las medidas, programas y políticas del Estado para respetar la diversidad cultural de personas y comunidades; y la idoneidad, es decir, la realización de un derecho humano con arreglo al contexto o modalidad cultural, respetando la culturas y derechos culturales “de las personas y comunidades, con inclusión de las minorías y de los pueblos indígenas” (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 5)

Respecto a las limitaciones del derecho a participar en la vida cultural, tal como lo refieren los instrumentos internacionales de derechos humanos, el carácter interdependiente e interrelacionado de los derechos, implica que el goce efectivo de este derecho se vincula estrechamente a disfrute de los demás derechos reconocidos a las personas. De igual forma, nunca podrá entenderse que producto del respeto por la diversidad cultural, se permita la vulneración de alguno de los derechos humanos garantizados por las normas internacionales, ni limitar su alcance. Asimismo, podrán considerarse algunas limitaciones al derecho a participar en la vida cultural, en caso de prácticas negativas que atenten contra otros derechos humanos, sólo con un fin legítimo y ejecutarse en razón de la “promoción del bienestar general de una sociedad democrática, de conformidad con el art. 4 del Pacto” (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 5).

Sobre temas especiales de aplicación general, se plantea la reiteración de la prohibición de cualquier tipo de discriminación contenida en los artículos 2 y 3 del Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el derecho a participar de la vida cultural. (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 6).

Para grupos y comunidades que requieren protección especial en el ejercicio de este derecho, se señalan aspectos relacionados con las mujeres, los niños, las personas mayores, las personas con discapacidad, las minorías sexuales, los migrantes, los pueblos indígenas y las personas que viven en condición de pobreza.

En el caso de los niños, el Comité les asigna un rol fundamental como portadores y transmisores de los valores culturales de generación en generación, por lo que “los Estados partes deberían adoptar todas las medidas necesarias para estimular y desarrollar todo el potencial que ofrecen los niños en el ámbito de la vida cultural, teniendo debidamente en cuenta los derechos y las obligaciones de sus padres y tutores, y, en particular, las obligaciones que les imponen el Pacto y otros instrumentos de derechos humanos con respecto al derecho a la educación y a los fines de ésta”. Junto con cumplir los propósitos de la educación relativos a la transmisión de valores culturales y la enseñanza de los derechos humanos, ésta debe ser pertinente desde el punto de vista cultural, así como “permitir que los niños desarrollen su personalidad e identidad cultural y que aprendan y entiendan los valores y las prácticas culturales de las comunidades a que pertenecen, así como los de otras comunidades y sociedades”. (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 7).

El derecho a participar de la vida cultural se vincula también de forma estrecha con la protección de la diversidad cultural, en asociación con

el respeto de la dignidad humana, de los derechos humanos y sus libertades. Fenómenos como la globalización, obligan a los Estados a adoptar medidas para el resguardo de este derecho, en particular para grupos más desfavorecidos, marginados o en condición de pobreza.

(E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 11).

De esta forma, al igual que ocurre con otros derechos, se impone a los Estados obligaciones de tres tipos: a) la obligación de respetar, absteniéndose de interferir en el disfrute del derecho; b) la obligación de proteger, en el sentido de impedir que otros interfieren con el ejercicio del derecho; y c) la obligación de cumplir, es decir, adoptar las medidas necesarias para la plena realización del derecho a participar en la vida cultural.

(E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 12).

En cuanto a la implementación de medidas para la satisfacción del derecho a participar en la vida cultural, se estima que los Estados deben adoptar medidas inmediatas para garantizar el acceso sin discriminación de toda persona a este derecho, al menos aquellos contenidos básicos establecidos en la misma Observación, pues incluso algunas medidas contra la discriminación no requieren inversión de recursos económicos, facilitando su inmediata implementación.

(E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 17).

Finalmente, se señala que los Estados no sólo deben promover el ejercicio de este derecho en relación a productos materiales de la cultura (museos, teatros, cines), sino que también deben promover el acceso a bienes culturales intangibles (idioma, conocimientos, tradiciones).

(E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 18).

vi) Derechos Humanos y Desarrollo Sustentable

El marco normativo internacional, en esta materia está constituido por diversos documentos que cada uno en sus niveles contribuye a ser un articulado integral, entre ellos se destacan: Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Declaración sobre el Derecho al Desarrollo, Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, El Protocolo de San Salvador y El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

En 1972, a partir de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Ambiente Humano, la articulación de los derechos humanos y el desarrollo sustentable se hace relevante concretizándose en un Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente. Veinte años más tarde en 1992 y gracias a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, es que se releva nuevamente el tema a nivel internacional. Más recientemente en 2002, la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible logró centrar la su discusión internacional en la mejora de la calidad de vida de los seres humanos y la conservación de los recursos naturales del planeta.

Acorde al Informe Brundtland el desarrollo sostenible “es el desarrollo que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades” (Naciones Unidas, 1987). Por tanto es aquel que no implica la durabilidad del medio ambiente.

La articulación entre derechos y desarrollo sostenible se da en la medida que este último no puede ser posible si no es en base al respeto irrestricto de los primeros, y por tanto centrado en la

dignidad de las personas, así también el ejercicio pleno de los derechos impone un mínimo de desarrollo, derribando las barreras económicas, de discriminación y sociales que existen para las personas, grupos y comunidades.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) señala que los derechos que componen el derecho al desarrollo incluyen:

Derecho a una participación activa, libre y significativa en el desarrollo (Preámbulo) y, en tanto participante activo (Artículo 2), a contribuir al desarrollo económico, social, cultural y político y disfrutar de él (párrafo 1 del Artículo 1).

El derecho a ser el sujeto central del desarrollo (Artículo 2) que está encaminado al mejoramiento constante del bienestar humano (Preámbulo). Este constituye el derecho al desarrollo humano centrado en la gente en que la gente y su bienestar ocupan el primer plano, por encima de todos los otros objetivos y prioridades del desarrollo.

El derecho a la distribución justa (Preámbulo) de los beneficios del desarrollo.

El derecho a la no discriminación en el desarrollo sin distinción de ninguna clase por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, situación económica, nacimiento u otra condición (Preámbulo).

El derecho a la libre determinación. El derecho humano al desarrollo implica además la plena realización del derecho de los pueblos a la libre determinación, que incluye su derecho inalienable a la plena soberanía sobre todas sus riquezas y recursos naturales (párrafo 2 del Artículo 1).

El derecho a la realización libre y plena del ser humano con pleno respeto de sus derechos humanos y libertades fundamentales (párrafo 2 del Artículo 2).

El derecho a estar protegido de las excepciones. Toda persona humana y todos los pueblos tienen derecho a la aplicación, la promoción y protección de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales (párrafo 2 del Artículo 6 y Preámbulo).

La promoción de algunos derechos humanos y libertades fundamentales, su respeto y su goce no pueden justificar la denegación de otros derechos humanos y libertades fundamentales. Todos los derechos humanos y libertades fundamentales son indivisibles e interdependientes (Preámbulo). (PNUD, en Álvarez)

vii) Convención Sobre los Derechos del Niño

La Convención de los Derechos del Niño, fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por el Estado de Chile el 14 de agosto de 1990.

La promulgación de esta Carta Magna señala que: “es un código internacional de carácter vinculante que obliga a los países firmantes y para el que se han propuesto mecanismos específicos de seguimiento, evaluación y verificación de los avances realizados a través de un órgano de control: el Comité de los Derechos de la Infancia” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 29-30). Este tratado internacional, rápidamente ratificado en casi todo el mundo, es el primero jurídicamente vinculante para los Estados firmantes, que incorpora toda la gama de derechos humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, en favor de la infancia, considerando sus necesidades específicas (UNICEF, 2008).

Este instrumento permite articular una nueva forma de ver y relacionarse con los niños y niñas tanto a nivel individual, como grupal y social de manera institucionalizada, ya que cambia su figura normativa, pasando de ser un “objeto” de protección para convertirse en “sujeto titular” de derechos a ejercer.

Establece cuatro principios generales, la no discriminación (art. 2), el interés superior del niño (art. 3), el derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (art. 6) y el derecho a expresar su opinión y que se le tenga debidamente en cuenta (art. 12).

El marco general de los Derechos del Niño, comprende además otros derechos complementarios e interrelacionados con los principios anteriormente señalados, destacándose el derecho a un nombre y una nacionalidad (art. 7), a resguardar su identidad (art. 8), a no ser separado de sus padres, salvo cuando sea bajo condición de necesidad de salvaguardar el interés superior del niño y en base a una resolución y procedimiento judicial fundado (art. 9), derecho a la libertad de expresión (art. 13), libertad de asociación (art. 15), derecho a la protección de toda forma de abuso o maltrato físico o mental (art. 19), derecho asistencia y protección especiales por parte del Estado, cuando por su interés superior, sean privados de su medio familiar (art. 20), el derecho al disfrute del más alto nivel posible de atención de salud y tratamiento y rehabilitación de enfermedades (art. 24), derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social (art. 27), derecho a la educación (art. 28), derecho al descanso, esparcimiento, al juego y actividades recreativas, junto con participar libremente de la vida cultural y las artes, además de propiciar oportunidades de participación en condición de igualdad (art. 31), derecho a la protección contra la explotación económica, consumo de sustancias, explotación sexual y trata (arts. 32, 33, 34 y 35), derecho a no ser sometido a torturas, penas crueles, inhumanas o degradantes, ni ser sometido a privación de libertad ilegal o arbitrariamente (art. 37).

De igual forma, se establece la creación del Comité de Derechos del Niño, organismo encargado de recibir los Informes que los Estados partes deben presentar sobre la implementación de la Convención, realizando recomendaciones a los países, que el Comité evacuará en forma de Observaciones a los Estados. Asimismo, establece la supervisión del cumplimiento de los Protocolos Facultativos de la Convención relativos a participación de los niños en conflictos armados; y venta de niños, la prostitución infantil y utilización de niños en la pornografía.

El Comité de Derechos del Niño, también es el organismo encargado de generar Observaciones Generales que procuran interpretar las disposiciones de la Convención sobre los derechos del niño, para su mejor implementación por parte de los Estados. Hasta el año 2016, existen 19 Observaciones Generales, sobre materias como propósitos de la educación, VIH/Sida, salud, niños no acompañados y separados de su familia fuera del país de origen, primera infancia, protección contra castigo corporal, niños con discapacidad, justicia de menores, niños indígenas, derecho a ser escuchado, a no ser objeto de ningún tipo de violencia, a que el interés superior del niño sea una consideración primordial, sobre el disfrute al más alto nivel de salud, impacto del ámbito empresarial en los derechos de los niños, sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes, la eliminación de la discriminación contra la mujer y, gasto público y derechos del niño.

En particular, podemos señalar algunos contenidos de las Observaciones Generales N° 1 sobre el propósito de la Educación (2001), N°12 sobre el derecho del niño a ser escuchado (2009), N°13, sobre el derecho del niño a ser protegido contra toda forma de violencia (2011), N°14 sobre el interés superior del niño como una consideración primordial (2013) y N° 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (2013).

viii) Observaciones Generales del Comité de Derechos del Niño

Observación General N°1

Párrafo 1 del Art. 29: Propósitos de la Educación.

CRC/GC/2001/1; 17 de abril de 2001

Esta observación aborda el tema de educación más allá del derecho a la educación (art. 28), destacando los objetivos o finalidades de la educación enunciados en el párrafo 1 del art. 29 de la Convención, como son “el desarrollo holístico del niño hasta el máximo de sus posibilidades (29 (1) (a)), lo que incluye inculcarle del respeto de los derechos humanos (29 (1) (b)), potenciar su sensación de identidad y pertenencia (29 (1) (c)) y su integración en la sociedad e interacción con otros (29 (1) (d)) y con el medio ambiente (29 (1) (e))” (CRC/GC/2001/1, pág.2).

Lo anterior, propone una definición más integral y amplia que la educación pensada desde una lógica meramente instrumental o funcional, pues la concibe como una herramienta para habilitar a la persona en el máximo de sus capacidades, en preparación para el disfrute y respeto por los derechos humanos. La educación, por tanto, debe orientarse al mayor desarrollo posible de las capacidades del niño/a, independiente de sus condiciones y sin ningún tipo de discriminación, inculcando el respeto por los valores y principios de los derechos humanos, así como de su identidad cultural y valores nacionales, como de otras culturas, preparándose para una vida libre y en sociedad, y el respeto por el medio ambiente.

La Observación refiere a su vez otras dimensiones relevantes de los propósitos de la educación, al referirse al carácter interdependiente de todas las disposiciones de la Convención, que no pueden comprenderse por sí mismas, sino que de un modo integral, de forma tal que los derechos de los niños no puedan comprenderse

aislados de su contexto, pues forman parte de un “marco ético más amplio que se describe parcialmente en el párrafo 1 del artículo 29 y en el preámbulo de la Convención” (CRC/GC/2001/1, pág.4).

Otro aspecto a destacar, está relacionado con el proceso que ha de promover la educación, en el sentido de la preparación para el disfrute de otros derechos, por ejemplo, permitiendo la libre expresión de la opinión de los niños, evitando el maltrato o abuso de poder en el contexto escolar, señalando específicamente que “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” (CRC/GC/2001/1, pág.4).

Una tercera dimensión alude al concepto de calidad de la educación, en términos de estimular del desarrollo de cada niño de acuerdo a sus particularidades, y por ende, a sus necesidades educativas específicas, por lo que “la educación también debe tener por objeto velar por que se asegure a cada niño la preparación fundamental para la vida activa y por que ningún niño termine su escolaridad sin contar con los elementos básicos que le permitan hacer frente a las dificultades con las que previsiblemente se topará en su camino” (CRC/GC/2001/1, pág.4). Para lo anterior, la educación debe evitar cualquier tipo de discriminación, en cuanto a limitar las posibilidades del niño de contar con las herramientas para la realización de sus derechos. Dentro de esta dimensión, se hace hincapié en la importancia de la educación en cualquier campaña contra el racismo. (CRC/GC/2001/1, pág.5).

En una cuarta dimensión, se señala la importancia de una educación que permita el desarrollo del niño de acuerdo a sus capacidades, aptitudes y potencialidades, en una conjunción “entre la promoción de los aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales entre la

educación, las dimensiones intelectuales, sociales y prácticas, y los aspectos correspondientes a la infancia y al resto de la vida” (CRC/GC/2001/1, pág.6).

La quinta dimensión de los propósitos de la educación, refiere a la necesidad de “planear e impartir la educación de manera que promueva y refuerce la gama de valores éticos concretos consagrados en la Convención, entre ellos la educación para la paz, la tolerancia y el respeto del medio ambiente, de forma integrada y holística” (CRC/GC/2001/1, pág.6). Para lo cual no sólo debe atenderse a ello en el hogar, sino que en las escuelas y comunidades, atendiendo a las circunstancias de la propia comunidad en la que se desenvuelve el niño, como por ejemplo, para inculcar el respeto por el medio ambiente.

Y en una sexta dimensión, resulta fundamental la promoción de los derechos humanos y su noción de indivisibilidad, promoviendo las capacidades del niño para participar plena y responsablemente en una sociedad libre (CRC/GC/2001/1, pág.6).

El texto destaca la importancia de una educación en derechos humanos para los niños, en la que no sólo se les brinde información sino que deban aprender los derechos observando su aplicación práctica, integrándose a “las experiencias cotidianas de los niños” (CRC/GC/2001/1, pág.7).

Finalmente, la Observación insta a los Estados Partes a generar las modificaciones de planes y programas educativos, a fin de incorporar los propósitos de la educación enunciados, promoviendo transformaciones más profundas en los sistemas educativos y sus metodologías, incorporando a profesores y administradores de la educación, así como la consideración el espacio escolar, como una instancia que refleje los principios de tolerancia y no discriminación, para que cumpla con el espíritu del párrafo 1 del art. 29.

2.- Observación General N°12

El derecho del niño a ser escuchado.

CRC/C/GC/12; 20 de julio de 2009

Para el Comité de Derechos del Niño, el artículo 12 es considerado uno de los artículos que constituyen el principio de Participación en la CDN, el cual es uno de sus cuatro principios generales que la sustenta. Advierte por tanto, que éste debe tomarse en cuenta para interpretar y hacer respetar todos los demás derechos. (CRC/C/GC/12, 2009 pág.5).

El objetivo primordial de la Observación General N° 12 es apoyar a los Estados partes, en la aplicación efectiva del artículo 12 tanto en la comprensión del significado del artículo, como en la búsqueda de legislación para su plena aplicación, en destacar los enfoques positivos, así como también proponer los requisitos básicos que deben cumplir los métodos adoptados para que se tenga debidamente en cuenta las opiniones de los niños en todos los asuntos que les afecten. De esta manera el Comité de los derechos del niño “recomienda enérgicamente que los Estados partes hagan el máximo esfuerzo por escuchar a los niños que se expresan colectivamente o recabar sus opiniones” (CRC/C/GC/12, 7:2009).

El referido artículo alude en su párrafo 1 al derecho del niño que esté en condiciones de formarse su propia opinión a expresarla libremente, en todos aquellos aspectos que le afecten, teniéndose en cuentas sus opiniones, en función de su edad y madurez, mientras en el párrafo 2, señala que deberá otorgarse el derecho a ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que lo afecte.

Esta Observación refiere que desde 1989 se ha logra progresivamente la aplicación del artículo 12 en leyes, políticas y metodologías, a

nivel local, nacional, regional y mundial. Mientras que en los últimos años, se ha elaborado la conceptualización de participación, aunque éste término no está en la redacción del artículo 12, se reconoce su uso vinculado a “procesos permanentes, como intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos” (CRC/C/GC/12; pág.5).

Una primera distinción que realiza esta Observación, es que se trata de un derecho que puede expresarse de manera individual y de forma colectiva. Pues bien, si se debe evaluar la edad y madurez al escuchar al niño, esto es absolutamente posible cuando un grupo de niños expresa su opinión, aunque resulte más difícil. En efecto, se exhorta a los Estados a realizar el máximo de sus esfuerzos para “escuchar a los niños que se expresan colectivamente o recabar sus opiniones” (CRC/C/GC/12; pág. 7).

De esta forma, “los Estados partes deben alentar al niño a que se forme una opinión libre y ofrecer un entorno que permita al niño ejercer su derecho a ser escuchado” (CRC/C/GC/12; pág. 7). Asumiendo que su mirada y experiencia pueden ser útiles, por lo que deben ser consideradas al momento de tomar decisiones, formular políticas, leyes y medidas, así como en labores de evaluación. Se señala que a estos procesos se les suele denominar participación, y en los cuales ejercer el derecho a ser escuchados es fundamental, y en tanto proceso, no tener un carácter momentáneo, sino que constituye el inicio de un intercambio entre los niños y el mundo adulto “sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños” (CRC/C/GC/12; pág. 8).

En el campo jurídico, las implicancias del derecho del niño a ser escuchado, implica su reconocimiento jurídico en el sistema legal del Estado Parte, debiendo garantizar dicho ejercicio o bien realizar las modificaciones legales para que el niño pueda ejercerlo plenamente, con la consideración que se trata de un derecho, no una obligación del niño, por lo cual éste puede optar por no ejercer dicho derecho, en tanto el Estado, deba asegurar la información y asesoría “para tomar una decisión que favorezca su interés superior” (CRC/C/GC/12; pág. 8).

Luego de realizar un análisis literal del artículo 12, la Observación señala 5 medidas a adoptar en contexto judicial para garantizar del derecho del niño a ser escuchado: Preparación, Audiencia, Evaluación de la capacidad del niño, Información sobre la consideración otorgada a las opiniones del niño (comunicación de los resultados al niño) y quejas, vías de recurso y desagravio.

A continuación, señala especificaciones a la obligación de los Estados partes de incorporar en sus legislaciones y procedimientos judiciales, mecanismos que garanticen el ejercicio de este derecho, estipulando una enumeración de obligaciones concretas a implementar en procedimientos judiciales y administrativos.

Luego de realizar un análisis de la integración del artículo 12, en cuanto principio, con otros principios de la Convención, derecho a la no discriminación (art. 2), derecho a la vida, la supervivencia y desarrollo (art. 6) y la consideración primordial del interés superior del niño (art. 3), así como con otros artículos relacionados con el derecho a la libertad de expresión (art. 13), derecho a la información (art. 17) y evolución de las facultades del niño y dirección y orientación apropiadas de los padres (art. 5), la Observación examina la implicancias que posee este principio en relación a todo el articulado de la Convención, en la medida que aborda aspectos que afectan al

niño, retomando el concepto de participación, en un sentido amplio, que no sólo refiere a establecer procedimientos para niños en forma individual, sino que en tanto grupos de niños, y en particular, para grupos de niños afectados “por las condiciones sociales, económicas o culturales de la vida en su sociedad” (CRC/C/GC/12; pág. 22).

Al señalar las implicancias del derecho del niño a ser escuchado en diversos ámbitos, como la familia, programas alternativos de acogimiento, atención de salud, la educación y la escuela, entre otros, refiere en cuanto a actividades lúdicas, recreativas, deportivas y culturales, la necesidad de este tipo de acciones para el desarrollo y socialización del niño, siendo concebidas estas actividades en consulta a los niños de sus preferencias y sus capacidades, en donde puedan expresar su opinión sobre accesibilidad y carácter de instalaciones de juego y esparcimiento, debiendo otorgarse a niños muy pequeños y a quienes presenten algún tipo de discapacidad que les limite participar en procesos oficiales de consulta “oportunidades especiales de expresar sus preferencias” (CRC/C/GC/12; pág. 27).

En cuanto a condiciones de los procesos para que sean escuchados los niños, participando uno o varios niños, se señala que éstos deben ser transparentes e informativos, voluntarios, respetuosos, pertinentes, adaptados a los niños, incluyentes, apoyados en la información, seguros y atentos al riesgo, y responsables.

3.- Observación General N°13

El derecho del niño a ser protegido de toda forma de violencia (artículo 19). CRC/C/GC/13; 21 de marzo de 2011

El Comité elabora la Observación, “debido a la alarmante magnitud e intensidad de la violencia ejercida contra los niños”. (CRC/C/GC/14; pág. 3). Basándose en 8 supuestos básicos, de los cuales se relevan:

“La violencia contra los niños jamás es justificable; toda violencia contra los niños se puede prevenir”, cita directa del estudio de Naciones Unidas, hecha por Paulo Sérgio Pinheiro en el año 2006.

La dignidad del niño requiere que este sea reconocido, respetado y protegido como sujeto de derecho y no sólo como víctima. Esto demuestra uno de los elementos específicos de un enfoque de derecho y no de un enfoque meramente de protección.

El Estado de derecho se aplica al niño tanto como al adulto.

Los derechos de los niños a ser escuchados y a su empoderamiento y participación debe ser central en todas las estrategias y programas para su cuidado y protección

El derecho de los niños a que su interés superior sea una consideración primordial en todas las materias que los afectan, debe ser respetado.

La importancia de la prevención primaria intersectorial.

El reconocimiento central de las familias en el cuidado del niño, su protección contra y la prevención de la violencia, pero también reconoce que la mayor parte de la violencia tiene lugar en dicho contexto.

La intensa violencia contra los niños en las instituciones del Estado y por actores estatales, así como la incorporación de niños en los grupos armados y las fuerzas armadas del Estado.

Con dicha Observación se espera, ser una guía para los Estados, incluido Chile, en la prohibición, prevención y tratamiento a la violencia; en la adopción de medidas legales, jurídicas, sociales, educacionales; desde la CDN otorgar un abordaje a la temática coherente con el paradigma, amplio e integrador; y ser un aporte al diseño e implementación de planes marco en esta materia. (CRC/C/GC/14; pág. 6 y 7).

También se incluye las obligaciones que el Estado tiene, de actuar con la debida diligencia, siendo su obligación el hacer todo lo que esté en sus manos y de manera oportuna; prevenir la violencia o las violaciones a los DDHH; otorgar protección a los niños víctimas y testigos de tales violaciones; investigar y castigar a los responsables; otorgar acceso a la reparación a la víctimas, apoyar a los padres y otros cuidadores para el desarrollo óptimo del niño, considerando las habilidades y capacidades financieras y las capacidades evolutivas del niño (Artículo 18 y 27 CDN).

Por último debe asegurar que todas las personas en el “contexto de su trabajo son responsables por la prevención de, la protección contra, y la reacción ante la violencia” (CRC/C/GC/14; pág. 4).

4.- Observación General N°14

Sobre el derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (artículo 3, párrafo 1).

CRC/C/GC/14; 29 de mayo de 2013

El principio de que el niño tiene derecho a que en todas aquellas situaciones que le conciernan, su interés superior sea una consideración primordial, es uno de los elementos fundamentales de la Convención, en la medida que permite “la interpretación y aplicación de todos los derechos del niño, y lo aplica como un concepto dinámico (que) debe evaluarse adecuadamente en cada contexto” (CRC/C/GC/14; pág. 3).

Define como objetivo del concepto de interés superior del niño “garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención” (CRC/C/GC/14; pág.4), por lo que se debe resguardar que el juicio de un adulto acerca del interés superior del niño, nunca podrá primar sobre las obligaciones de respeto de los derechos del niño señalados en la Convención, recordando que no existe una primacía de un derecho por sobre otro, por lo que ningún

derecho debiera verse menoscabado por una interpretación negativa de este principio.

El Comité refiere que el interés superior del niño, posee una triple conceptualización.

Un derecho sustantivo: siempre que se adopte una decisión que afecte a un niño, existirá el derecho a que su interés superior sea una consideración primordial a evaluar, ya sea se trate de un niño, un grupo de niños o a los niños en general.

Un principio jurídico interpretativo fundamental: si hay más de una interpretación para una disposición jurídica, se optará por aquella que satisfaga de manera más efectiva el interés superior del niño.

Una norma de procedimiento: el proceso de toma de decisiones sobre aspectos que afecten a un niño, un grupo de niños o a los niños en general, debe incorporar un análisis de las consecuencias (positivas o negativas) de dicha decisión en el niño o los niños involucrados, por lo que su evaluación y determinación implica contar con garantías procesales. Al caso de justificar decisiones, se debe explicitar que se ha considerado este principio, señalando cuál sería el interés superior del niño al efecto, qué criterios fundamentan la decisión y “cómo se han ponderado los intereses del niño frente a otras consideraciones, ya se trate de cuestiones normativas generales o de casos concretos”. (CRC/C/GC/14; pág. 4)

La aplicación del interés superior del niño como una consideración primordial, implica obligaciones para los Estados partes, de tres tipos: 1) garantizar su integración adecuada y sistemática en todas las medidas de las instituciones públicas, en particular, en procedimientos administrativos y judiciales que afecten a los niños; 2) velar que en todo tipo de decisiones administrativas, judiciales, legislativas y políticas, se explicita que el interés superior haya sido

una consideración primordial; 3) garantizar que el interés superior sea evaluado y sea una consideración primordial en el sector privado, entidad o institución privada, involucrada en decisiones que pudiesen afectar a un niño (CRC/C/GC/14; pág. 5).

La Observación señala que el interés superior del niño es un concepto complejo, cuyo contenido debe definirse caso a caso, en la situación concreta del niño o los niños afectados, en donde el legislador, el juez o la autoridad administrativa, social o educativa expondrá en forma concreta la interpretación y aplicación del párrafo 1 del artículo 3. En situaciones específicas, se debe atender a las circunstancias particulares del caso, así como en situaciones de índole colectiva, se debe atender a las circunstancias del grupo concreto o los niños en general. También, señala que este principio es aplicable a todos los asuntos que involucren al niño o a grupo de niños, por lo que los Estados deben orientarse a buscar soluciones basadas en el interés superior del niño, junto con explicitar cuál es el interés superior que se resguarda al adoptar alguna decisión relacionada con ellos. Agrega que dada su flexibilidad para conocer de la situación particular de cada niño, pudiese dejar margen para ser manipulada y usaba abusivamente, por gobiernos, autoridades, profesionales e incluso los padres, para defender sus propios intereses.

Que el interés superior del niño sea una consideración primordial, implica una obligación jurídica para los Estados a la cual debe atenderse, por tanto, no puede estar al mismo nivel de otras consideraciones. Incluso refuerza la idea que presenta el art. 21 sobre la adopción, en la no sólo de trata de “una consideración primordial”, sino que sea “la consideración primordial” (CRC/C/GC/14; pág. 10), lo que pudiese determinar que aunque se trate de un concepto flexible, que se evalúa de acuerdo a cada caso particular de un niño o grupo de niños, genere conflictos con intereses de otro niño u otros niños, o respecto de derechos de otras personas, ante lo que se

debe procurar armonizar estos intereses, y de no ser posible, quienes tomen las decisiones, deben darle máxima prioridad a los intereses del niño, siendo necesario conceder mayor relevancia “a lo que sea mejor para el niño” (CRC/C/GC/14; pág. 11).

Los elementos a considerar al evaluar el interés superior del niño deben ser los siguientes:

- La opinión del niño.
- La identidad del niño.
- La preservación del entorno familiar y mantenimiento de relaciones.
- Cuidado, protección y seguridad del niño.
- Situación de vulnerabilidad.
- El derecho del niño a la salud.
- El derecho del niño a la educación.

Finalmente, se establecen garantías para velar por la observancia del interés superior en procedimientos que afecten al niño, tales como el derecho del niño a expresar su propia opinión, la determinación de los hechos, la percepción del tiempo, los profesionales calificados, la representación letrada, la argumentación jurídica, los mecanismos para examinar o revisar las decisiones y evaluar el impacto en los derechos del niño. (CRC/C/GC/14; págs. 19-21).

5.- Observación General N°17

Sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (artículo 31).

CRC/C/GC/17; 17 de abril de 2013

En su introducción a esta Observación, el Comité señala su preocupación por el bajo nivel de reconocimiento a este derecho que expresan los Estados partes en el transcurso de los procesos de examinación en implementación de la Convención. Incluso agrega

que “cuando hay inversión, ésta se destina a establecer actividades estructuradas y organizadas, pero tan importante como ello es crear un tiempo y un espacio en que los niños puedan dedicarse al juego, la recreación y la creatividad espontáneos, y promover actitudes sociales que apoyen y fomenten esa actividad” (CRC/C/GC/17; pág. 1). También forma parte de la preocupación del Comité, las posibilidades de acceso a ejercer este derecho en condiciones de igualdad para grupos particulares de niños (niñas, pobres, discapacitados, indígenas, minorías, etc.), así como los cambios en la vida moderna, que generan un impacto en las oportunidades de los niños para el disfrute de este derecho.

Al igual que los demás artículos y derechos expresados en la Convención, éstos no pueden entenderse sino interrelacionados y comprendidos en forma holística. Así, el juego resulta fundamental en múltiples aspectos del desarrollo del niño, estableciendo una fuerte vinculación entre el juego, la recreación y la creatividad (art. 31)

Para generar sentido de pertenencia en el niño, la participación en la vida cultural es un elemento importante, a través de la transmisión por medio de su familia, la comunidad y la sociedad, en que da forma a su propio sentido de identidad. Los niños se acercan a la vida cultural desde su propia visión personal y su experiencia generacional, relevando que la “participación en actividades culturales y artísticas es necesaria para que el niño entienda no solo su propia cultura sino también las de otros, ya que le permite ampliar sus horizontes y aprender de otras tradiciones culturales y artísticas, contribuyendo así a la comprensión mutua y a la valoración de la diversidad” (CRC/C/GC/17; pág. 3).

En su análisis jurídico del párrafo 1 del art. 31, la Observación señala el reconocimiento de los Estados partes al derecho del niño al descanso, al esparcimiento, al juego, a las actividades recreativas,

las actividades propias de la edad del niño, la vida cultura y las artes y a participar libremente. En particular, sobre el derecho a participar de la vida cultural y las artes, el Comité refiere que en esta instancia los niños expresan su identidad y sentido de su existencia, junto con una visión del mundo. Estas expresiones se desarrollan en distintos espacios (hogar, escuela, calle, etc.), por medio de diversas manifestaciones (danza, artesanía, literatura, teatro, entre otras), en donde “la función de los Estados es actuar como facilitadores, no como proveedores” (CRC/C/GC/17; pág. 3).

De esta forma, en su párrafo 2 el art. 31 refrenda el respeto y la promoción por parte de los Estados el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística (acceso, participación y contribución a la vida cultural), disponer de oportunidades apropiadas y contar con condiciones de igualdad.

En cuanto a la vinculación de este derecho con los principios de la Convención, reitera la importancia de que los Estados adopten las medidas necesarias para que todos los niños tengan igualdad de acceso a ejercer este derecho, desprovisto de distinción o discriminación alguna, prestando especial atención de niños que por circunstancias particulares, presentan mayores dificultades para el disfrute de este derecho. Así también, se refuerza la idea de que cualquier aspecto vinculado al ejercicio de este derecho, debe tener como consideración primordial el interés superior del niño en su proceso de toma de decisiones. De igual forma, se valora positivamente el vínculo de este derecho con el art. 6 en cuanto su aporte a promover el desarrollo y capacidades del niño, reconociendo la necesidad de inculcar la importancia del juego en los adultos, padres, cuidadores, funcionarios de gobierno y todos quienes trabajan con y para los niños. Reconoce a su vez, el derecho del niño a decidir y contar con autonomía tanto en el juego, como en actividades recreativas y en su participación en la

vida cultural y artística y se explicita el reconocimiento del derecho del niño a contribuir en instancias de planificación, que aseguren la implementación de estos derechos. (CRC/C/GC/17; pág. 5).

Este derecho también encuentra una estrecha vinculación con otros derechos no menos importantes como la libertad de expresión (art. 13), la libertad de asociación (art. 15), derecho a la información (art. 17), niños refugiados o en situación de asilo (art. 22), niños en condición de discapacidad (art. 23), derecho a la salud (art. 24), derecho a un nivel de vida adecuado (art. 27), derecho a la educación (art. 28 y 29), minorías étnicas, religiosas o lingüísticas (art. 30), protección contra el trabajo infantil (art. 32), protección contra la violencia, la explotación sexual, la privación de libertad injustificada, la participación forzada en conflictos armados (art. 19, 34, 37 y 38), y la recuperación física y psicológica en niños víctimas cualquier forma de violencia (art. 39). (CRC/C/GC/17; págs. 5-6).

Junto con brindar un catálogo de condiciones para que los niños puedan ejercer este derecho, la Observación expresa la necesidad de superar algunos problemas que enuncia, tales como la falta de reconocimiento de la importancia del juego y la recreación, entornos insalubres y peligrosos, resistencia al uso de espacios públicos por los niños, equilibrio entre el riesgo y la seguridad, falta de acceso a la naturaleza, exigencias de éxito académico, horarios excesivamente estructurados y programados, olvido del art. 31 en los programas de desarrollo, falta de inversión en oportunidades culturales y artísticas para los niños, el papel creciente de los medios electrónicos, la promoción comercial y comercialización del juego. (CRC/C/GC/17; págs. 6-9).

Además, reitera la preocupación de la necesidad de atender particularmente el disfrute de este derecho por parte de grupos de niños, en especial, las niñas, producto de su importante rol

en responsabilidades domésticas y cuidado de los hermanos y la familia, así como con la discriminación de género frente a diversos tipos de juegos, que obstaculizan el pleno ejercicio de este derecho; los niños en condición de pobreza, por la falta de acceso, la inseguridad y violencia a la que se exponen fuera del hogar; los niños con discapacidad, en tanto exclusión del espacio escolar y de espacios formales e informales para el ejercicio del art. 31, y la carencia de instancias efectivas de inclusividad; niños internados en instituciones, en que las posibilidades de expresar este derecho están fuertemente limitadas o son inexistentes; niños de comunidades indígenas o minoritarias, en donde el riesgo de afectación de este derecho debido a factores de discriminación étnica, religiosa, racial o de casta; niños en situaciones de conflicto y de desastre natural y humanitario, en donde este derecho pierde prioridad ante otras necesidades más básicas que atender (alimentación, abrigo, atención de salud). (CRC/C/GC/17; págs. 9-10).

Al respecto y al finalizar el texto, impone tres obligaciones del Estado para garantizar el derecho reconocido en el artículo 31:

Respetar; es decir, abstener de interferir en el disfrute de los derechos del art. 31. Incluye el apoyo a las personas que cuidan a los niños y la creación de conciencia.

Proteger; adoptar medidas para impedir que otros no interfieran frente a los derechos del art. 31. Incorpora el principio de la no discriminación, la regulación de los actores no estatales, la protección de los niños contra todo daño, la seguridad en línea, la seguridad después de un conflicto, la comercialización y los medios de comunicación, y los mecanismos de denuncia.

Cumplir; adoptar medidas de distinta índole, para facilitar el disfrute de los derechos emanados del art. 31. Adoptando medidas en el

plano de la legislación y la planificación, la reunión de datos y la investigación, la colaboración interdepartamental en los gobiernos y las administraciones municipales, los presupuestos, el diseño universal, la planificación municipal, las escuelas, y la formación y el fomento de la capacidad. (CRC/C/GC/17; págs. 10-13).

ix) Recomendaciones al Estado de Chile

En el marco del proceso de examinación ante el Comité de Derechos del Niño de la implementación por parte del Estado de Chile de las obligaciones impuestas por la Convención de Derechos del Niño, y tras un análisis y discusión de los informes periódicos cuarto y quinto combinados presentados por Chile, en su sesión del 24 de Septiembre de 2015, el Comité emite Observaciones finales al Estado de Chile (CRC/C/CHL/CO/4-5), aprobadas el 2 de Octubre de 2015.

Para el Comité, los principales motivos de preocupación y recomendaciones, respecto de medidas generales de aplicación, radican en la falta de aprobación de una ley de protección integral de derechos del niño, la reunión de datos y la asignación de recursos.

Se exhorta al Estado de Chile a promover una reforma legislativa para la promulgación de una ley de protección integral de derechos del niño, coherente con la Convención sobre los Derechos del Niño. Si bien se reconoce el proceso de formulación de una Política Nacional de Infancia 2015-2025, se alienta a aprobar rápidamente una política y un plan de acción nacionales para la infancia. En el ámbito de la coordinación, preocupa la falta de un marco institucional para la coordinación de la protección de la infancia, instando a la aprobación de una ley orgánica del Ministerio de Desarrollo Social, recibiendo los recursos humanos, técnicos y financieros para su funcionamiento. (CRC/C/CHL/CO/4-5; págs. 2-3).

En cuanto a la asignación de recursos, preocupa la falta de un mecanismo de control y ejecución presupuestario basado en los derechos del niño, por lo que se recomienda utilizar el enfoque de derechos del niño en la discusión del presupuesto estatal, que dicha discusión sea transparente y participativa, en diálogo con la ciudadanía, particularmente con los niños, y contar con partidas presupuestarias estratégicas para niños en condiciones desfavorables o vulnerables. (CRC/C/CHL/CO/4-5; pág. 4).

Se valora la creación del Observatorio de Niñez y Adolescencia, pero preocupa el retraso en indicadores para supervisar y evaluar el respeto de los derechos del niño, por lo que recomienda acelerar la implementación de un sistema nacional integral de datos, compartiendo estos datos con otras instancias ministeriales responsables de políticas públicas relacionadas con la aplicación efectiva de la Convención. Junto con valorar la implementación del Instituto Nacional de Derechos Humanos, se expresa la preocupación por el retraso de implementar una instancia institucional de promoción y protección de los derechos del niño, recomendando establecer prontamente un mecanismo específico que vigile los derechos del niño, pudiendo gestionar denuncias relacionadas con ellos. (CRC/C/CHL/CO/4-5; págs. 4-5).

En relación a los derechos del niño y sector empresarial, se manifiesta la preocupación por la carencia de una reglamentación sobre empresas y derechos humanos que considere el impacto de la actividad empresarial en los derechos del niño, solicitando reglamentaciones para el sector empresarial a fin de que se cumplan con las normas de derechos humanos, es especial, respecto de los derechos de los niños, así como también se establezcan marcos reguladores para el sector privado, con el objeto de no perjudiquen los derechos de los niños, ni vulneren normas medioambientales y de otra índole, en particular, si están relacionadas con los derechos del niño, además de velar que el sector industrial y extractivo cumpla

con las normativas medioambientales y de salud.
(CRC/C/CHL/CO/4-5; págs. 5-6).

Respecto de principios generales, preocupa al Comité la discriminación por motivos de género contra las niñas, junto con prácticas discriminatorias contra niños indígenas, niños con discapacidad, niños inmigrantes y respecto de niños homosexuales, bisexuales, transgénero e intersexo, recomendando reforzar políticas y programas orientados a combatir la discriminación de que son víctimas no sólo las niñas, sino que niños y niñas indígenas y niños y niñas en condición de discapacidad, así como respecto de niños víctimas de discriminación producto de su orientación sexual, su identidad de género o características sexuales, reales o supuestas (CRC/C/CHL/CO/4-5; pág. 6).

Se reconoce la incorporación del principio del interés superior del niño en la legislación nacional, aunque preocupa que no se aplique en todos los ámbitos o que en resoluciones judiciales no siempre se expliciten los criterios utilizados en razón del interés superior del niño, por lo cual se recomienda intensificar los esfuerzos para la incorporación de este principio en todos los ámbitos en que estén involucrados los niños, orientando a quienes evalúen el interés superior en cuanto a criterios para su determinación, y a que éste sea una consideración primordial. (CRC/C/CHL/CO/4-5; pág.6-7). En cuanto al respeto por las opiniones del niño, se valora los procesos participativos desarrollados por el Estado, incluso en la preparación del informe examinado y la posibilidad de involucrar a los niños en el proceso de reforma constitucional, pero preocupa que la legislación chilena no reconozca expresamente el derecho del niño a ser escuchado en todos los ámbitos de su incumbencia, en especial, en la educación, la salud y los asuntos de familia. También se destaca que la Ley 20.500 sobre Asociaciones y Participación en la gestión pública no reconozca a los niños como titulares de derechos,

y que no existan mecanismos oficiales que permitan que los niños participen en la formulación de políticas relativas a la infancia, ni procesos que demuestren cómo se consideran sus opiniones, por lo que se recomienda asegurar la aplicación efectiva de leyes que reconozcan el derecho del niño a ser escuchado en cualquier asunto vinculado a sus derechos, particularmente en la educación, la salud, la justicia y los asuntos de familia. Además recomienda revisar la Ley 20.500 para que reconozca el derecho a participar del niño en asuntos de la administración pública, y se establezcan estructuras oficiales que permitan la participación del niño en las políticas relativas a la infancia y contando con procesos que demuestren cómo se consideran sus opiniones, en “especial atención a niños y niñas de ambos sexos en situación de vulnerabilidad”. (CRC/C/CHL/CO/4-5; 2009: 07).

Entre los variados temas abordados por estas observaciones, destaca el punto H, sobre Educación, esparcimiento y actividades culturales (arts. 38 al 31), en que el Comité lamenta la carencia de espacios de recreación para niños y familias, y que aquellos existentes sean usados por adultos para el consumo de alcohol y otras sustancias, sobre lo cual recomienda aumentar la disponibilidad de espacios de ocio inclusivos para el niño, en especial en los centros de enseñanza gratuita, asegurando su uso para los fines establecidos. (CRC/C/CHL/CO/4-5; pág. 18).

x) Participación, Convivencia y Seguridad

En la Declaración Universal de Derechos Humanos, se consagra en su Artículo 3 que “Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona”. Así mismo el Artículo 3, párrafo tercero de la CDN, señala “Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas

por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada”. Esto se complementa con el Art. 15 de la misma normativa internacional referido a la libertad de asociación, señala en su párrafo segundo “No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás”.

El rol de los gobiernos tanto a nivel central como local (Ministerio y Municipalidad), en materia de seguridad dice relación con asumir la responsabilidad de intervenir en aquellas situaciones, causa o factores que conllevan a la ocurrencia de situaciones de inseguridad para las personas, como es la violencia en todas sus manifestaciones y expresiones (constitutivas o no de delitos), previamente en el documento se ha mencionado la Observación General 13, del Comité de Derechos del Niño, en la que de manera amplia se describe el concepto de violencia y sus expresiones hacia los niños y niñas. Es eminentemente un rol preventivo y no solo proteccional o punitivo.

Para ello es necesaria la articulación de las políticas públicas urbanas, sanitarias y sociales, que otorguen una respuesta integral a las causas o factores que las determinan y que son en materia de salud, educación, urbanismo (recreación y espacios públicos, desarrollo comunitario).

En materia de infancia es innegable que Chile se encuentra al déficit en materia de políticas integradas, en especial en materia de infancia, como lo ha reitera el Comité de Derechos del Niño en la quinta examinación de Chile, donde reconoce el avance en proyectos de ley, pero aun carentes de una Ley de protección y garantías de derechos para niños y niñas.

Fundamental en materia de seguridad, para la elaboración de planes y programas es la realización de diagnósticos participativos, este permite de manera más certera y pertinente definir qué y dónde intervenir, o dónde potenciar las políticas específicas. Sin embargo tradicionalmente los niños y niñas, han estado alejados de dichas acciones, principalmente por ser considerados actores receptivos de intervención o prevención; un ejemplo de ello es el Programa 24 horas implementado por el Ministerio del Interior y SENAME.

Dichos procesos participativos, en materia de seguridad deben ser amplios y convocantes a diversas organizaciones no solo funcionales y territoriales formales, ya existen instituciones de la sociedad civil, que en términos de representación y convocatorias congregan a un número importante de personas. Esto conlleva reconocer que las modalidades de organización y representación de niños, niñas y jóvenes, son diferentes a las del mundo adulto, tanto jurídica como relacionalmente, es así que emergen los grupos de pares, grupos de esquina, agrupaciones musicales, entre otras.

Los espacios de participación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, deben ser tendientes a consolidar la democracia, es en el espacio local donde ellos/as desarrollan gran parte de su actuar (familia, escuela, barrio) social y afectivo, siendo un lugar de vinculación por excelencia. En esta línea el CECREA se hace responsable de ser una respuesta efectiva y concreta de espacio de participación infantil desde lo local, articulado con una política nacional. (Lima, M.)

Respecto a la prevención y las estrategias de participación que en conjunto con la comunidad se pueden implementar, encontramos acciones de prevención primaria, por ejemplo campañas en concientización de valores cívicos y prevención secundaria (acciones específicas). No considerar la seguridad como un derecho y valor es “vulnerar sensiblemente las condiciones de convivencia, porque

modifica las tendencias del comportamiento de la sociedad y provoca necesariamente un proceso de descomposición comunitaria al fragmentarla y aislarla” (Lima M. pág. 175).

Capítulo—2

Derechos del Niño, cultura e infancia

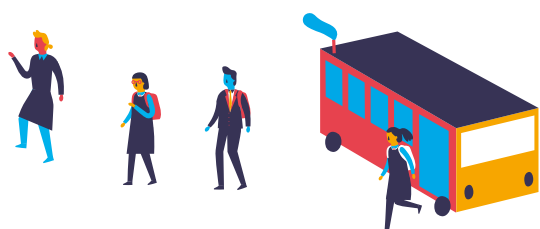
i) Enfoque de Derechos, cultura, infancia.

Artículos 2, 4, 7, 8, 30, CDN

La concordancia con la mirada del Enfoque de Derechos en el contexto de la cultura, implica acercarse a las definiciones de cultura, que el propio sistema internacional de los derechos humanos reconoce. Así, la fuente principal la constituye el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, que a través del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales señala en su Observación General N° 21 de 2010, en su párrafo 11, que cultura es un concepto amplio e inclusivo, que abarca todas las expresiones humanas (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 3).

Rodolpho Stavenhagen, en Cultural rights: A social science perspective³, citado en la referida Observación General, señala respecto de la cultura que (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 3):

- a) es “el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias” (Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, preámbulo, quinto párrafo);
- b) es, “por su propia naturaleza, un fenómeno social, el resultado de la creación común de los hombres y de la acción que ejercen unos sobre otros [...], que no se limita al acceso a las obras de arte y a las humanidades, sino que es a la vez la adquisición de conocimientos, exigencia de un modo de vida, necesidad de comunicación” (UNESCO, Recomendación relativa a la participación y la contribución de las masas populares en la vida cultural, 1976, “Recomendación de Nairobi”, preámbulo, quinto



- párrafo, apartados a) y c));
- c) “abarca los valores, las creencias, las convicciones, los idiomas, los saberes y las artes, las tradiciones, instituciones y modos de vida por medio de los cuales una persona o un grupo expresa su humanidad y los significados que da a su existencia y a su desarrollo” (Declaración de Friburgo sobre los derechos culturales, art. 2 (definiciones), apartado a));
 - d) es “la suma total de las actividades y productos materiales y espirituales de un determinado grupo social que lo distingue de otros grupos similares, y un sistema de valores y símbolos, así como un conjunto de prácticas que un grupo cultural específico reproduce a lo largo del tiempo y que otorga a los individuos los distintivos y significados necesarios para actuar y relacionarse socialmente a lo largo de la vida”.

Así, es posible comprender la importancia que se atribuye a los niños en la transmisión inter-generacional de los valores culturales de cada grupo humano, además del potencial que éstos portan respecto del desarrollo en el ámbito cultural, siendo estimulados por el Estado. Para este Comité junto con ser apropiada para los niños y promover la enseñanza de los derechos humanos, la educación debe “permitir que los niños desarrollen su personalidad e identidad cultural y que aprendan y entiendan los valores y prácticas culturales de las comunidades a las que pertenecen, así como los de otras comunidades y sociedades” (E/C.12/GC/21/Rev.1/pág. 7).

Por su parte, para el Comité de Derechos del Niño, en su Observación General N°17, participar en la vida cultural es un elemento importante del sentido de pertenencia del niño, pues heredando y experimentando por medio de su familia, la comunidad y la sociedad, la vida cultural y artística, descubren y forjan su propia identidad, y “contribuyen al estímulo y la sostenibilidad de la vida cultural y las artes tradicionales” (CRC/C/GC/17; pág. 2).

Ahora bien, cuando nos referimos a infancia, no nos referimos a un concepto presente en los instrumentos internacionales de derechos humanos, pues suele usarse el término genérico de niño o niños para referirse “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”, como cita en su artículo 1 la Declaración de Derechos del Niño.

Sin embargo, responder a ¿Qué es aquello que llamamos infancia? implica poner de manifiesto la invisibilización e indefinición con la que deambula este concepto (Gaitán, 2006). Incluso entre las propias ciencias de lo social, no existe una única convención sobre cuando comienza y cuando termina esta experiencia.

La infancia no es solo un hecho natural que forma parte de una etapa de desarrollo biológico, también es un fenómeno construido socialmente, enmarcado en un espacio y tiempo determinado, por lo tanto, la “infancia” a secas, es un concepto vacío de contenido que encubre diferencias históricas y culturales.

Es así como la niñez que se imagina hoy, no es la misma que la de hace algunos años o incluso hace varios siglos. Este fenómeno tiene su explicación en que cada imagen de ella ha sido construida socialmente, según el momento histórico en el que sea interpretada y los filtros ideológicos utilizados.

Como lo señala Del Castillo (2006) la visión y manera de acercarse a la infancia es muy diferente según cada época, cada cultura y cada tipo de sociedad. Gaitán (2006), por su parte, señala que la infancia, como concepto y como representación, no es estática, ha variado de sociedad en sociedad. Becchi en Cussiánovich (2006:8) plantea: “Cuanto más nos remontamos en el tiempo, tanto más las huellas

que podemos encontrar son fugaces, no porque el niño no haya mantenido su propio rol, sino simplemente porque la concepción de la infancia es diversa”.

Por lo tanto, la infancia tiene una historia, no es un proceso “natural”, asociado al desarrollo físico y psíquico (biológico) de una persona durante una determinada etapa de su vida, tampoco se trata “simplemente de un hito cronológico en la vida de los individuos” (Manarelli 2002). Más bien “hace referencia a un estatus delimitado, incorporado dentro de una estructura social y manifestado en ciertas formas de conducta, todas ellas relacionadas con un conjunto concreto de elementos culturales” Jenks en Alfageme, Cantos y Martínez, (2003: 19). En este sentido, toda relación del niño o niña con su entorno social ha estado atravesada por cuestiones relacionadas con el poder.

La preocupación por el estudio de la infancia parte en Europa entre la compulsión que genera la llegada de la modernidad y como parte del ordenamiento intelectual que se origina a partir de la misma. Como lo señala Del Castillo (2006:19) “la originalidad del proceso de la modernidad occidental [...] propició la construcción cultural de una noción de infancia cualitativamente distinta a la de las etapas anteriores”. En este contexto no solo se transforma la manera de mirar la infancia sino la relación que existía entre la niñez y la adultez.

El primero en realizar un estudio de corte historiográfico que diera cuenta de cuál había sido la historia de la infancia en Europa, fue el historiador Philippe Aries con su texto “El niño y la vida familiar en el antiguo régimen” (1960), enmarcado en los estudios vanguardistas publicados en la revista *Annales*⁴.

La tesis postulada por Aries es que la infancia se encontró invisibilizada por mucho tiempo en la historia europea: “La familia

no podía, pues, sustentar un sentimiento existencial profundo entre padres e hijos. Lo cual no significa que los padres no quisieran a sus hijos, sino que se ocupaban de ellos más en virtud de la cooperación de esos niños a la obra común, al establecimiento de la familia, que por ellos mismos, por el afecto que les tenían” (Aries, 1987: 488), advierte que sólo en los albores de la modernidad se produce un “descubrimiento de la infancia” que se manifiesta en el quiebre generado por una renovación de los vínculos y las relaciones afectivas al interior de la familia de clases burguesas, producto de su acceso al poder (Trisciuzzi y Cambi, 1993), pues antes la familia era más una unidad productiva y reproductora que una unidad emocional (Rojas, 2001). Es en este momento cuando el sentimiento hacia el niño o la niña cambia, y con ello su valor social y moral (Aries, 1987).

Por otra parte, Aries señala que este “sentimiento” es de doble filo ya que por una parte se le protege e incluso idealiza al niño o niña por su debilidad o ternura, y por otra, se le comienza a tratar con severidad. De esta perspectiva nacen una serie de aparatos dirigidos al control y diferenciación de la niñez del mundo adulto, como las prácticas higiénicas, la escolarización y sobre todo “una serie de otras prácticas y teorías dirigidas a gobernar la infancia, a definir modelos y tareas, separarlas de la sociedad, aprisionándola en un proceso de controles educativos cada vez más rígidos y capilares que incluso llegan a formas más acabadas en el transcurso del S. XIX.” (Trisciuzzi y Cambi, 1993: 24).

En este sentido, vale señalar que este control hacia la niñez se diversifica según la clase social, la niñez burguesa, encerrada en la escuela y al interior de la familia y la niñez excluida y pobre materialmente, subordinada a otro tipo de controles, de corte tutelar dirigidos a socorrer o castigar duramente a los niños y niñas que se encontraban en esta condición.

Posteriormente, otros autores han desarrollado sus tesis con perspectiva historiográfica complementando la de Aries o contraponiéndola. Uno de ellos es el norteamericano Lloyd de Mause con su texto “Historia de la Infancia” (1982). Este autor confronta las ideas de Aries señalando que éste se enmarcó en una perspectiva basada en el análisis de la producción cultural por sobre las prácticas cotidianas que eran de extrema violencia contra la infancia; en la misma línea niega la aparición del “sentimiento” hacia la infancia en la modernidad, que Aries pone en relieve, argumentando que desde la época clásica ya existía una sensibilidad hacia la niñez (Trisciuzzi y Cambi, 1993).

De Mause plantea una tesis de tipo evolucionista desde una teoría psicogénica de la historia, que considera que cada generación nace en un mundo carente de sentido que sólo va adquiriendo su significado si niños y las niñas reciben una determinada manera de crianza, afirma que recién en el siglo XX se ha comenzado a ver y a tratar a la infancia de manera más adecuada (De Mause, 1982).

La tesis psicogénica de De Mause, tendría gran coherencia con los preceptos ontológicos que constituyen la modernidad en la que se debe iniciar un camino evolutivo hacia el progreso a imagen y semejanza de Europa que es la que orientaría las pautas civilizatorias en el resto del mundo, una especie de “colonialidad del poder” como lo expresaría Quijano (2000). Así la infancia, como el mundo no occidental, se convertiría en la portadora del futuro, de ahí el respeto, el cuidado y control hacia ella. De esta manera, el concepto evolucionista de progreso que se acuña en esta época, se concretiza en la relación de protección y control sobre la niñez la que tiene que mejorar del estadio en el que se encuentra para ser cada vez mejor teniendo como parámetro al mundo adulto, así como las sociedades no occidentales se orientarían en relación con Europa (Trisciuzzi y Cambi, 1993).

Otros autores y autoras europeos(as) como Egli Becchi y Leonardo Trisciuzzi han aceptado la tesis de Aries, así como el latinoamericano Alberto Del Castillo, aunque revisándola de manera crítica y cada uno(a) enfatizando y desarrollando diferentes aspectos.

Becchi, por su parte, ha desarrollado el concepto de “privatización de la infancia”, la autora explica que la infancia, con el advenimiento de la modernidad, es privada de su propia identidad y de sus propios deseos, esto conlleva a su “familiarización” y profundo control sobre la misma. La autora explora sobre el ámbito “menos sentimental” del “descubrimiento” del concepto de infancia y “la reconecta del proyecto de reglamentación de toda sociedad en todas sus formas que es típico de la política moderna, en la cual la familia entra como factor fundamental” (Trisciuzzi y Cambi 1993: 27).

Trisciuzzi, por su parte, ha trabajado sobre el conocimiento producido por este “descubrimiento” de la infancia, tanto en el ámbito psicológico como sociológico. Ya que todo este aparataje de conocimiento científico sobre la niñez, tendría consecuencias en las prácticas tanto sociales y familiares, como jurídicas y educativas, y sobre todo en la creación de una representación mental masificada sobre lo que debería ser un niño o una niña avalada por el conocimiento científico. Vale señalar que la ciencia es otro de los preceptos constitutivos de la modernidad. (Trisciuzzi y Cambi 1993).

El autor latinoamericano, Del Castillo, indagó sobre el papel que desempeñó la masificación de la imprenta en el período moderno. Éste señala que en la edad media predominó en Europa una cultura oral, y que la invención de la imprenta no solo viene a masificar la escritura sino que lo que se transforma sustancialmente es “la estructura de pensamiento de las personas adultas”. Más aún, en este período se genera una separación profunda entre la niñez y la adultez, porque si antes la infancia terminaba alrededor de los

7 años con la adquisición del lenguaje, hecho que le permitía al niño incorporarse a las labores del mundo adulto, ahora la niñez se prolonga como parte de un proceso de aprendizaje más amplio. El concepto de infancia moderno, por tanto, se vincula directamente con el sistema educativo moderno, la implantación de éste y la separación del mundo infantil respecto del de los adultos “confirió atributos a la niñez inéditas hasta ese momento”. (Del Castillo, 2006: 20).

Contra poniendo las diferentes visiones respecto de la historia occidental de la infancia, se pueden acordar algunos puntos en común entre todos estos autores y autoras: un primer elemento es que la llegada de la modernidad trae consigo la visibilización de la infancia, ésta comienza a ser valorada, protegida y estudiada, en un comienzo exclusivamente la infancia de clase burguesa. En segundo lugar, esta valoración trae consigo el dominio sobre ciertas edades, por parte de la familia y la sociedad en general, éste se manifiesta tanto en los cuidados como en el control de la niñez. En tercer lugar, se ha desarrollado una diversa gama de estudios científicos hacia la infancia, en un primer momento de corte pedagógico y médico y más tarde desde la sociología y la psicología. Estos estudios han profundizado en el crecimiento físico, cognitivo, el lenguaje y el juego, todo ello ha permitido crear una imagen de la niñez que se ha traspasado a las mentalidades colectivas (Trisciuzzi y Cambi 1993), en palabras de Foucault (1981: 33) “formaron parte de una “episteme”, esto es de una sistematización de conocimiento que en este caso estaba organizado alrededor de la necesidad de mirar “hacia adentro” en hacer “visible lo invisible”.

ii) Enfoque de Derechos, Educación y Procesos creativos de aprendizaje.

Artículo, 28, 29, 31, CDN

El enfoque de Derechos y la relación con la Educación y los procesos creativos de aprendizaje, posee como fuentes, los artículos 28, 29 y 31 de la Convención de Derechos del Niño.

En su artículo 28, la Convención establece el derecho del niño a la Educación y a ejercer este derecho progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades. Por su parte, en el artículo 29, la Convención obliga a los Estados en cuanto a los fines de la Educación, que serán: “Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”; inculcarle el respeto por los derechos humanos y sus libertades fundamentales; inculcarle el respeto por sus padres y de su propia identidad cultural; prepararlo para la vida adulta en una sociedad libre y tolerante; inculcarle el respeto por el medio ambiente. Asimismo, en el artículo 31, se refiere al reconocimiento al derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y actividades recreativas, y a participar libremente de la vida cultural y las artes.

Dado que no es posible comprender los derechos de forma aislada, sino que de forma integral en sus posibilidades de ejercicio, goce y disfrute, es que podemos vincular este articulado con el desarrollo de las capacidades creativas del niño. La Observación General N° 17, al señalar la importancia del juego en la vida del niño, nos refiere que por ejemplo, “los entornos en que los niños juegan y las posibilidades recreativas que se les ofrecen establecen las condiciones para el ejercicio de la creatividad”, y así también, “el juego y la recreación son esenciales para la salud y el bienestar del niño y promueven el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la confianza en sí mismo y la propia capacidad” (CRC/C/GC/17/ pág. 2).

En cuanto a cómo entender la participación, el Comité señala como exigencia para los Estados el ofrecer oportunidades efectivas, de índole individual o colectiva, “de expresarse libremente, comunicar, actuar y participar en actividades creativas, con vistas a lograr el desarrollo pleno de sus personalidades” (CRC/C/GC/17/ pág. 3).

En consecuencia, al mirar al niño en su integralidad, concibiendo el ejercicio del derecho a la educación como el máximo posible de su desarrollo, de su personalidad, aptitudes y capacidades físicas y mentales, debemos recurrir a la sincronía con otros derechos, como en particular, los aportes que el derecho al descanso, al juego y a participar de la vida cultural nos brindan, desde la perspectiva que el juego y la participación posibilitan el despliegue y la realización de las potencialidades del niño en el campo de la imaginación, de la creatividad y de la expresión de su individualidad en relación a los otros y al mundo que le rodea.

Podríamos afirmar que la interrelación entre los derechos señalados por los artículos 28, 29 y 31, resultan categóricamente indivisibles, toda vez que el Estado, en cuanto a asegurar el derecho a la educación, no puede prescindir de las obligaciones de los propósitos de ésta, en cuanto al pleno desarrollo integral del niño, y por tanto, del aporte que entregan el derecho al juego y a participar de la vida cultural, en el ámbito de su expresión, su imaginación y su creatividad.

El acto creativo, para los niño/as es una manera simbólica de representar la realidad que les rodea, tanto a nivel contextual como de las relaciones humanas. De allí que las expresiones artísticas sean un lenguaje no necesariamente que recurre a lo verbal para poder contener un relato, en lo particular para los adolescentes “proporciona otra forma o medio de expresarse más allá de la palabra” (Gonzalo, 2011: 389).

Capítulo—3

Derechos del Niño y participación

Un elemento inédito de la promulgación de la CDN es la incorporación de “la participación”, como componente fundamental del ejercicio pleno de derechos de niñas y niños. Al revestirse de institucionalidad el acto de participar, se favorece un cambio en la posición social de las niñas y niños. Así mismo, este instrumento ha sentado las bases que favorecen la construcción de una nueva cultura de la niñez la cual “asegure que el derecho a la participación activa de los niños es una exigencia para el cumplimiento del resto de sus derechos y para hacer de los mismos niños los primeros actores en el respeto a los derechos de todos” (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 40).

La participación se configura en la CDN como uno de sus principios transversales expresados en determinados artículos: Derecho a ser escuchado seriamente (opinión) (Art. 12), libertad de expresión (Art. 13), libertad de pensamiento (Art. 14), libertad de asociación (Art. 15), Derecho a la vida privada (Art. 16), Derecho a la información (Art. 17) (UNICEF, 2006:13-14).

Con el objetivo de visibilizar y enfatizar la importancia del derecho a la participación de las niñas y niños, como se señala en el primer apartado de esta Política de Convivencia, el Comité de los Derechos del Niño, elaboró la Observación General N° 12 (2009) la cual realiza una lectura profunda sobre el artículo 12 que tiene relación con “garantizar a todo niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño en función de la edad y madurez” (CRC/C/GC/12, 2009: 07).

Uno de los elementos esclarecedores que aporta esta observación para dar contenido a la participación de las niñas y niños es la trascendencia que le otorga a la incidencia de la opinión infantil al



mundo socio-jurídico y político al señalar que sus opiniones deben ser tomadas en consideración cuando se tomen decisiones o de formulen políticas, leyes o labores de evaluación de las mismas (CRC/C/GC/12, 2009). Desde este planteamiento Cecrea ha elaborado una metodología asentada en posibilitar una “escucha activa” desde el mundo adulto hacia las niñas y niños, es decir, con respeto y tomando en consideración para la planificación del propio centro, estas miradas infantiles. Este ejercicio de incidencia deber verse plasmado en las prácticas concretas de trabajo con los niños y niñas, generando espacios de devolución hacia los mismos.

En la misma línea, el Comité alude al concepto de participación como un “proceso” en la vida de infantil: “incluir a los niños no debe ser solamente un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos” (CRC/C/GC/12, 8:2009). El objetivo fundamental del Programa CECREA recae en “Potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear de niños, niñas y jóvenes (NNJ) a través de procesos creativos de aprendizaje”, el observar la participación como un “proceso”, da coherencia al proceso metodológico del programa Cecrea.

En relación a cuáles son las materias en las que las niñas y niños pueden participar a través del ejercicio de su derecho a opinar, el Comité enfatiza: “una interpretación amplia de los asuntos que afectan al niño y a los niños contribuye a incluir al niño en los procesos sociales de su comunidad y su sociedad. Así, los Estados partes deberían escuchar atentamente las opiniones de los niños siempre que su perspectiva pueda aumentar la calidad de las soluciones (CRC/C/GC/12, 2009:11)”, esto último tiene directa relación con los mecanismos diseñados a partir de metodologías adecuadas que permitan oír de manera genuina la voz de las niñas y niños, tarea que cabe a los y las investigadoras/es sociales y todos y todas quienes trabajan con niñas y niños, en el caso de Cecrea,

tanto los instrumentos usados para recabar la información, como la devolución que se realiza de la misma a los propios niños niñas y comunidad, en las escuchas creativas y activas, serán fundamentales para garantizar la idoneidad de este proceso.

Finalmente es preciso aludir a las recomendaciones sobre Participación, presentadas en el primer apartado, elaboradas por el Comité de los Derechos del Niño las que hizo llegar al Estado Chileno (2015), estas orientaciones sentarán las bases sobre cada uno de los elementos que el Estado debe procurar garantizar en los próximos 5 años.

Cada una de estas recomendaciones fortalece un ámbito de acción e incidencia del mundo infantil, en materia de educación, salud, justicia, familia, asociaciones y administración pública. Así también se potencia un rol de monitoreo por parte de las niñas y niños sobre las Políticas de Niñez incluyendo procesos “que den cuenta de cómo sus opiniones son tomadas en cuenta” (CRC/C/GC/12, 2009:11).

Todos estos aspectos mencionados, configuran una forma de hacer una práctica coherente de participación desde el enfoque de Derechos, que serán acuñados como parte de la política de convivencia de Cecrea, a partir de lo cual se impulsará un proceso de generación de nuevos mecanismos participativos desde el Estado, representando localmente en cada uno de los Cecrea, de esta forma se le otorga contenido a las prácticas concretas que se plasmarán en concordancia con la metodología diseñada por el Centro, especialmente las que tienen relación con integrar plenamente a los propios niños, niñas y a sus comunidades los aportes que realizan a la programación escuchada del Centro.

Capítulo—4

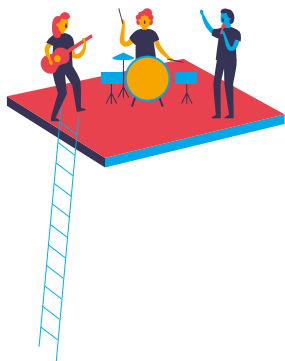
La participación como una manera de convivir.

Artículos 12, 13, 14, 15, 16, 17, CDN

i) Sobre la Convivencia

Para desarrollar una Política de Convivencia con Enfoque de Derechos, es necesario precisar lo que se comprenderá en este documento por “Convivencia”. Según lo que precisa la Política de Convivencia Escolar MINEDUC (2015: 24): “La convivencia no es algo estático, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo. Es decir, no puede ser entendida como algo inmóvil, estático, ni como un ideal a lograr”. Por su parte para Maturana (2003: 10), “la convivencia en la aceptación de la cercanía e intimidad corporal en total confianza y ternura que ocurren en la relación amorosa materno infantil y en el juego, constituyen el ámbito relacional natural que genera en el curso del crecimiento de los niños su transformación espontánea en personas autónomas, responsables y éticas, que no sienten miedo a desaparecer al colaborar con otros en la cocreación de un mundo válido y acogedor para todos los seres humanos, en particular, y todos seres vivos, en general”.

En Cecrea, la convivencia es un medio y a la vez un fin en sí mismo, pues refiere a la práctica del hacer y del aprender, en interacción, esto se enmarca dentro del objetivo principal de los Cecrea que promueve un “aprendizaje” en contextos de “creación colectiva”. En la misma línea, según la UNESCO, la educación abarca cuatro dimensiones educativas básicas: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser, Aprender a vivir juntos. Este último elemento, se asocia directamente con el convivir e implica desarrollar “la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia como la historia, las tradiciones y la espiritualidad, cultivando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz” (Política de Convivencia Escolar MINEDUC, 2015: 14). Cecrea reconoce la importancia de la convivencia como un motor que potencia los procesos relacionados



con el ámbito pedagógico: “El arte de educar consiste en crear espacios de convivencia en los que los niños transforman en el convivir con adultos de modo que las actitudes relacionales de ese modo de convivir pasan a ser el fondo operacional inconsciente desde donde surge su vivir cotidiano” (Maturana 2003: 228).

Cecrea contempla en su modelo pedagógico el elemento de “proceso educativo” frente a: lo que se aprende, cómo se aprende y cómo se evalúa. En este sentido enfatiza en la co-construcción permanente de una dinámica basada en la valoración de los “procesos” en el cual la convivencia se torna importante en sí, y no orientada al cumplimiento de una meta o resultado. “Debido a la permanente atención sobre un resultado esperado que una actitud productiva implica, tal actitud normalmente nos induce a no respetar la legitimidad del presente de nuestras relaciones y circunstancias, y vivimos en una continua tendencia a modificarlas, negando nuestra identidad y la de los otros, en un proceso que desvirtúa lo que de hecho es lo central de lo humano: la convivencia en el respeto por sí mismo y por el otro desde la auto aceptación” (Maturana 2003: 123). En la misma línea, la comprensión de la convivencia se constituye como “una construcción dinámica, que se centra en la atención en los procesos, en la reflexión crítica de la práctica y quehacer de la convivencia cotidiana en un continuo de mejoramiento donde importa más el proceso que el resultado” (Política de Convivencia Escolar MINEDUC, 2011: 23).

Por otra parte, para Cecrea la convivencia es también y, sobre todo, una herramienta esencial para facilitar la experimentación de una ética renovada en valores asociados a la cooperación, la horizontalidad en las relaciones y en la toma de decisiones, la justicia, y el disfrute y valoración positiva de la diversidad. En este sentido Maturana (2003: 12) plantea que “para que se vivan [estos valores] como un aspecto espontáneo en nuestra conducta cotidiana

adultas deberían adquirirse de manera inconsciente como un simple resultado natural de convivir en ellos [en nuestras experiencias tempranas]”. Insiste en que es una tarea del mundo adulto se basa en “reconstruir de manera consciente el espacio de convivencia que hace posible que surja y que se conserve de modo inconsciente ese modo de convivir”, el cual se basa en el “amar”, que implica que el otro, la otra o uno mismo, surjan como “legítimo otro” en convivencia con uno. (Maturana, 2003).

Para Maturana (2003: 119), la convivencia no solo es una herramienta útil para fomentar el aprendizaje, sino más bien, ésta tiene vital importancia, ya que es la acción que resguarda la conservación de la vida humana: “Sin duda que los seres humanos también podemos aprender la indiferencia, la desconfianza o el odio, pero cuando esto ocurre y se torna central en nuestra forma de vivir, la vida social se termina, y debido a que la vida social está constituida como un dominio de existencia fundado en el amor, no en la indiferencia, la desconfianza o el odio, si se acaba la convivencia social humana, se acaba lo humano”. De esta forma, el mismo autor advierte sobre la gran tarea de que tenemos los seres humanos adultos/as en guiar a los niños y niñas hacia un tipo de formación específica, basada en el amar, para que de esta manera surjan seres humanos adultos que se desarrollen espontáneamente en la autonomía y la ética. Enfatiza que existe un sólo un camino: “la convivencia en un espacio relacional que se funda en la relación amorosa materno/infantil de placer y confianza en la total aceptación de la cercanía corporal en el juego” (Maturana, 2003: 232).

Visibilizando el componente de Enfoque de Derechos Humanos, de niñas y niños que contiene esta Política de Convivencia, es importante señalar que “La Convivencia pone énfasis en la formación valórica de un sujeto de derechos, que va más allá de la resolución del conflicto. Apuesta por una mirada integral donde confluyen

factores psicológicos, condiciones sociales, contextuales, históricas y multidimensionales en función del proceso de enseñanza y de aprendizaje social, cultural, intelectual, y ético” (INDH, 2015 pág. 252). De esta manera es acertado pensar el proceso de convivencia como una forma de educarse a partir de las premisas de los Derechos Humanos, desde la práctica de vivir con otra y otros en diversidad, plasmando acciones de ciudadanía en el espacio público con toda la comunidad. Una educación en Derechos Humanos: “ha de gravitar sobre la fraternidad, que nos vincula a las personas, a la tierra, a los pueblos. No se puede educar en Derechos Humanos, solamente sobre los escenarios de la ciudadanía y de la vecindad, se necesita la educación de los sentimientos morales que promuevan una nueva residencia mental y cordial” (INDH, 2015 pág. 157).

Para un colectivo invisible a ejercer su ciudadanía y tendiente a ser marginado en la toma de decisiones de carácter privado y público, como lo es la infancia: “La educación en Derechos apuesta por recrear el valor del compromiso y de responsabilidad por quedar afectados por la suerte de quienes están peor situados por saberse reclamado, amonestado, frágiles, deudores de respuesta” (INDH, 2015 pág. 158).

Así mismo, la convivencia ocupa un rol indispensable en el fortalecimiento de la práctica de ciudadanía infantil, que potencia el surgimiento de la democracia: “La democracia [...] es la constitución por declaración de un Estado como un sistema de convivencia que es un sistema social humano, un ámbito de mutuo respeto, de cooperación y de coparticipación, co-extenso con una comunidad humana regida o realizada por tal declaración. La democracia es una obra de arte, un sistema de convivencia artificial generado conscientemente, que puede existir solamente a través de las acciones propositivas que le dan origen como una co-inspiración en una comunidad humana” (Maturana, 2003: 60). A escala local, son justamente estos elementos los que se potencian en los Cecrea.

ii) Participación desde la Sociología de la Infancia.

Vale señalar que este enfoque se ha ido conformando a través de algunos estudios iniciales de antropología (Ruth Benedict (1934) y Margaret Mead (1935/1950)) así como diversos estudios sociológicos, sobre todo a partir de los años ochenta y a principios de los años noventa por investigadores e investigadoras en su mayoría de Europa y Estados Unidos, esto ocurre producto de la “insatisfacción” que produce el tratamiento que la infancia, la vida de los niños, recibe en la investigación sociológica, la cual por un lado, es escasa y, por otro, se centra principalmente en los problemas de los niños o en los niños problemas” (Gaitán 2006: 48-49).

Uno de los planteamientos inéditos de este enfoque es que la infancia conforma una categoría social que debería ser estudiada “por sí misma” y no solo desde su mundo individual (por su personalidad, o conducta) o su mundo en la vida privada (el contexto familiar), más bien en términos sociológicos, demográficos, políticos y económicos y relacionales (Gaitán, 2006).

El año 1982 se desarrolla una inédita investigación a cargo del sociólogo Chris Jenks, edita “The Sociology of Childhood Essential Readings” (La Sociología de la Infancia Lecturas Esenciales). Realiza un compilado de textos de distintos autores como Foucault, Mead, Piaget, Durkheim, entre otros. Con este texto da cuenta que no existe una sola teoría para acercarse a la infancia, sino que diferentes maneras de comprenderla y por lo tanto también de construir este fenómeno social (Gaitán, 2006).

En la misma línea el sociólogo danés Jens Qvortrup a partir de un trabajo monográfico sobre la Sociología de la Infancia (1987), cuestiona rotundamente la mirada de la sociología tradicional frente a la manera de acercarse a la comprensión de la infancia como un

fenómeno y una construcción social que varía: “[...] el postulado de que la infancia (como un elemento estructural y como una posición de estatus) cambia en tiempo y espacio de acuerdo con las necesidades e intereses de la sociedad adulta dominante, parece tan evidente, incluso trivial, que podemos sorprendernos de que sea casi imposible encontrar esta perspectiva representada entre los sociólogos” (Qvortrup en Gaitán, 2006: 50).

A partir de su trabajo “La infancia como fenómeno social” (1987 en Gaitán, 2006: 65,66,67), en el marco del Programa de Infancia del Centro Europeo para el Bienestar Social de Viena, un estudio aplicado a 16 países europeos elabora como conclusión del mismo, nueve tesis sobre la infancia.

1. La infancia es una forma particular y distinta de la estructura social de cualquier sociedad.
2. La infancia es, sociológicamente hablando, no una fase transitoria, sino una categoría social permanente.
3. La idea de niña o niño como tal es problemática, mientras que la infancia es una categoría variable histórica y cultural.
4. La infancia es una parte integral de la sociedad y su división del trabajo.
5. Las niñas y los niños son ellos mismos co-constructores de la infancia y la sociedad.
6. La infancia está expuesta en principio a las mismas fuerzas que las personas adultas aunque de modo particular.
7. La dependencia estipulada en las niñas y los niños tiene consecuencias para su invisibilidad en las descripciones históricas y sociales así como en sus derechos a recursos del bienestar.
8. No los padres [ni las madres], sino la ideología de la familia, constituye una barrera contra los intereses y el bienestar de los niños [y las niñas].
9. La infancia tiene la categoría de una minoría clásica, que es objeto de tendencias hacia la marginalización y la paternalización”.

El nuevo pensamiento sociológico que pone su mirada en la infancia, además de visibilizar elementos estructurales, va integrando otros aspectos de corte constructivista y relacional, que han ido profundizando este enfoque. Del mismo modo, la sociología de la infancia, comparte una serie de rasgos en común: es más global que individual, es más relacional, considera la perspectiva intergeneracional, pareciera interesarse por temas comunes a la mayoría de los niños y las niñas que focalizarse en situaciones de conflicto, mantiene una postura que procura objetivar y fundamentar las ideas convencionales de socialización y desarrollo evolutivo. A partir de la perspectiva generacional intenta conectar patrones constantes a lo largo del tiempo, tanto en la forma de ser niños y niñas como en las relaciones entre niñas y niños y la adultez y en la manera que los procesos de modernización afectan a unos, unas y otros otras (Gaitán, 2006).

Para Mayall (2002) las principales corrientes que comienzan a vislumbrarse de manera predominante en los nuevos estudios de la infancia han sido las siguientes:

Sociología de los niños, aludiendo a que los niños merecen ser estudiados por sí mismos.

Sociología deconstructiva de la infancia, cuyo principal inspirador ha sido Foucault, las nociones sobre niño, niña o infancia son tratadas como formaciones discursivas socialmente construidas.

Sociología estructural de la infancia, desde esta perspectiva la infancia se observa como un elemento permanente y como parte de la estructura social de las sociedades modernas.

Según propone Gaitán (2006), estas tres corrientes han confluído en tres enfoques que han puesto énfasis en diferentes elementos

de análisis precisando cada uno su orientación teórica específica, éstos son el enfoque relacional, el enfoque construccionista, y el enfoque estructural.

Cada uno ilumina una definición sobre la forma de estudiar la infancia, así mismo al papel de los niños y niñas en la sociedad. Lo que tienen en común estos tres enfoques son: “La concepción de la infancia como una abstracción conceptual, que sirve para definir el modo y los contenidos de ser niño o niña y la consideración de los niños y las niñas como personas activas en el plano social (Gaitán en Liebel y Martínez, 2009). Es de esta forma que el enfoque de Sociología de la infancia arroja fundamentos estructurales, constructivistas y relacionales, para favorecer una nueva co-construcción de la posición social de la niñez, lo cual potencia directamente un tipo de participación dentro de la sociedad, con alcances de profunda incidencia.

Para Cecrea cada uno de los elementos revisados de este enfoque aporta a la comprensión del fenómeno de la niñez, el trato hacia la misma y su relación con el mundo social, todos elementos que Cecrea potencia a partir de diferentes acciones:

- En relación el enfoque relacional Cecrea revisa constantemente el rol que ocupa el mundo adulto en relación a los niños y niñas participantes, así también diseña formas inter-generacionales de intercambio entre niños y niñas de diferentes edades y finalmente procura estar observante de la mirada y expectativas que los niños y niñas construyen sobre el mundo adulto que les rodea. Así también valora por sí mismo el conocimiento de la vida de las niñas y los niños.
- En relación al enfoque constructivista, para Cecrea la infancia es una construcción social, es decir, existen distinciones en cómo se construye la infancia en cada espacio local, de acuerdo a los

contextos sociales, culturales y económicos. Reconoce y valora en el mismo sentido, la “Capacidad de agencia” de los niños y niñas y la posibilidad de contribuir protagónicamente a la comunidad o sociedad en la que habitan.

- En relación al enfoque estructural, Cecrea apuesta por comprender a la infancia como una categoría social permanente, independiente del cambio de sus integrantes a ser estudiada por sí misma. Estructuralmente la observa como una minoría clásica (como lo es el género, la étnica, la clases social, entre otras) que tiende a ser marginalizada y paternalizada.

iii) Participación desde el enfoque de Co-protagonismo Infantil

El enfoque de Co-protagonismo Infantil ha construido sus orígenes como parte del pensamiento Latinoamericano, en sintonía con los proyectos de educación popular desarrollados en los años 60’ y más tarde con la aparición de los movimientos sociales de niños y niñas trabajadores de diferentes países del continente.

El enfoque del co-protagonismo se va a nutrir del trabajo de organización social de diferentes grupos excluidos adultos, que de igual manera reivindican protagónicamente sus derechos. Esta propuesta teórica está inspirada además en el quehacer social y político de los niños y de las niñas, de ahí su coherencia y potencial transformador (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003).

Según Cussiánovich (2004:17) el co-protagonismo sería “una necesidad inaplacable de la especie humana y de cada individuo y por ello mismo como un derecho inherente a la condición humana y a los pueblos. Referido a la infancia, ésta es una visión que exige un cambio de paradigma intergeneracional, de las culturas de infancia y de adultez, de nuestras nociones de poder, de género; cambio también en nuestros enfoques en psicología, en pedagogía”. Vale señalar que en un comienzo el concepto fue llamado “protagonismo”,

pero a medida que se han realizado investigaciones y revisado prácticas protagónicas de niñas y niños, se ha incorporado el prefijo “co”, de origen latín, que indica unión o colaboración, esto para clarificar el lugar que debería tener el mundo adulto en este proceso, en el cual confluyen elementos relacionales e intergeneracionales, a partir de lo cual las experiencias infantiles se conciben compenetradas con personas de otras generaciones, acompañando y transformándose en sus prácticas al igual que los niños y las niñas.

Liebel (2006: 40) sostiene que el co-protagonismo refiere a una acción de desprendimiento de los privilegios detentados por la sociedad adulta. En definitiva afirma: “los adultos deben despedirse de su “prerrogativa” de imponer sus normas como criterios para valorar y calificar el pensamiento y las acciones de los niños y, al contrario, dejar que éstos establezcan sus propias normas y, en caso de conflicto, concederles una posición que les permita negociar cara a cara con ellos. Este concepto es denominado también “co-protagonismo infantil” y no debe practicarse de manera aislada. De hecho, para darle vida, es necesario que, también los adultos desarrollen, aporten sus competencias y actúen como protagonistas en su vida”.

Ambas conceptualizaciones, forman parte de un nuevo constructo paradigmático que realiza profundos cuestionamientos frente a la relación de poder y de “abuso” de éste, entre las personas adultas y los niños y las niñas. Así Cussiánovich (2004:17) plantea que “Insoslayablemente la cuestión de participación es una cuestión de poder, aunque no sólo de poder, pero éste deviene en un componente de todo discurso teórico y práctico sobre participación”.

El nuevo paradigma sobre el co-protagonismo de las niñas y los niños que se está gestando lentamente desde las acciones concretas de los movimientos infantiles y sistematizado por personas adultas

junto con los niños y las niñas, intenta desestabilizar una manera jerarquizada de relacionarse entre las personas y también a arremeter una estructura de pensamiento enquistado tras el legado occidental moderno. “El co-protagonismo se nos presenta como una cultura que recupera la centralidad del ser humano, su condición societal, su educabilidad, su constitución de alteridad sustantiva. Y en el tejido social, el co-protagonismo es además una conquista, es algo que admite procesos y desarrollo fruto de relaciones sociales, de poder, de encuentros y desencuentros. Podríamos decir, que si bien se nace protagonistas, se debe aprender a serlo cotidianamente” (Cussiánovich (2004: 18).

De acuerdo a lo anterior, el Cecrea se sitúa en una misma esfera analítica al adscribir el enfoque del “buen vivir”, el cual desarrolla entre sus premisas “la capacidad para formar parte de una comunidad desde y hacia la felicidad y el bienestar emocional, enriqueciendo la convivencia”(Cecrea, 2016).

El Co-protagonismo, es un enfoque en construcción a partir de las experiencias de participación de los niños y niñas y las implicancias sociales y políticas que esta práctica trae consigo. En este marco, Cussiánovich (2010: 463-467) ha establecido algunos aspectos relevantes a destacar para comprender los alcances de esta nueva corriente teórica:

Un doble referente político: esto refiere a la relación que los niños y las niñas pueden establecer con el mundo político, en términos de lo ya cumplido y de lo que queda por cumplir, y la incidencia política que pueden tener en ello a partir de sus propias experiencias y de su fuerza de voluntad de saberse poseedores y poseedoras de saberes y opiniones fundamentadas en su propia vida.

Al ser Cecrea un ente estatal, situado en el territorio, es relevante que pueda recoger las apreciaciones de cada niña o niño no solo por la

importancia que tiene para cada uno de ellos y ellas individualmente, sino que también pueda operar como un dispositivo dinamizador del fortalecimiento de la relación entre la sociedad civil infantil y el Estado, potenciando la co-construcción de políticas públicas participativas, y por ende más democratizadoras.

El entusiasmo y la alegría, un aporte a la participación social: Los niños y las niñas son capaces, a pesar de la adversidad a la que puedan estar expuestos o expuestas, de imprimir entusiasmo y alegría en el proceso de lograr sus propósitos. Más aún, en las sociedades actuales en las que por una parte, el entusiasmo está puesto casi exclusivamente en intereses individuales y por otra, en banalizar las acciones solidarias o cooperativas, las niñas y los niños no consideran incompatible la construcción de democracia y de justicia social con el buen ánimo o el sentido del humor o la alegría. Las personas adultas están llamadas a recuperar estas cualidades. Un ejemplo de ello es el juego, una herramienta de aprendizaje y comunicación. Los niños y las niñas son quienes reinventan y hacen memoria sobre este componente que no solo les pertenece a ellos y ellas sino que forma parte de la condición humana.

Cecrea en este ámbito, releva la importancia del juego como una herramienta metodológica en cada uno de sus laboratorios esto facilita el proceso creativo y la confianza.

El encuentro con otra forma de ser adulto o adulta: Los niños y las niñas al participar construyen una posibilidad de encuentro intergeneracional, que abre posibilidades de conocimiento, re-conocimiento y re-significación de las imágenes instaladas sobre el mundo adulto. Las representaciones que se hacen los niños y las niñas generalmente reproducen la verticalidad de la organización social infantil, así como la atribución del poder devenida de la cultura patriarcal y doméstica. Relacionarse con adultos y adultas dispuestos

a escuchar, capaces de comprender y asumir la responsabilidad de despojarse de sus privilegios sociales, consagra una invaluable vivencia para las niñas y los niños que es también un cimiento de transformación cultural que trastoca la relación tradicional con el poder y que permite experimentar una cultura democrática en la cual las diferencias entre las personas no se asimilan a desigualdad o discriminación.

Es relevante para Cecrea observar cuál es el rol que tiene el mundo adulto (facilitadoras/es) para acompañar procesos infantiles que desarrollen participación genuina. Habilidades como flexibilidad, coherencia, asertividad, confianza, humor, ternura, entre otras, de los y las facilitadores/as permite generar procesos de interacción y transformación de manera intergeneracional, es decir tanto para los niños y niñas como para los propios adultos/as.

El co-protagonismo como proceso de transformación cultural:
El co-protagonismo es una propuesta social e histórica nueva. Así como en los comienzos de la era industrial se conminó a los llamados proletarios a configurar una sociedad justa y solidaria sin la diferenciación de clases, este discurso de co-protagonismo se inscribe en esta línea pero de manera más universal, al sugerir que se trabaje por una sociedad en la que la edad, el género, la etnia o condición social no constituyan un factor de discriminación y exclusión social. Es por ello que el co-protagonismo no es solo un recurso pedagógico, o un paradigma que permite re-significar la participación, sino que es una perspectiva histórico política que permite re-pensar y re-sentir la sociedad en su conjunto. En este sentido constituye una nueva propuesta para elaborar los discursos de ciudadanía, y los de los propios niños y niñas, así como también es un componente esencial para renovar la conceptualización acerca de la democracia.

Es una posibilidad para Cecrea ser un agente representante del Estado, para contribuir a facilitar el ejercicio de los derechos de las niñas y niños, sobre todo los relacionados con la participación y la incidencia.

Este enfoque otorga por sí mismo dignidad a los niños y las niñas, porque al analizar la realidad de las experiencias infantiles, visibiliza, reconoce y releva los aportes que los niños y niñas realizan a la sociedad. Su coherencia radica en buscar las respuestas en las bases, en las organizaciones sociales de niños y niñas, para confrontar las representaciones sociales sobre los niños y niñas, instaladas desde pre-concepciones e invenciones adultocéntricas.

Por otro lado, el co-protagonismo se relaciona con la reconstrucción de las categorías binarias, construidas en los inicios de la modernidad. Cussiánovich (2007: 107) advierte que es necesario tener presente que, “protagonismo, siempre evoca una afirmación del sujeto, como actor social, individuo, personas que lucha permanentemente por transformar el orden establecido, cuando éste implica negación del otro, sumisión a roles impuestos, escisión entre razón y sujeto, entre sujeto y situaciones sociales, entre sujeto y relaciones de dominación, entre sujeto como singularidad y como movimiento social, entre su condición privada y pública”.

La experiencia de ser protagonista, no sólo se relación con el campo político público, relacionado con la toma de decisiones, es más bien una apuesta que cuestiona profundamente el aparataje valórico que las sociedades occidentales han construido, a partir de las lógicas individualistas, competitivas e instrumentales. A partir del co-protagonismo se rescatan y se imprimen con nuevos colores las valoraciones de lo individual, lo social y colectivo, lo político e incluso lo económico. “El protagonismo integral constituye un nuevo horizonte conceptual y existencial generalizado, que a través de una

personalidad protagónica vaya constituyendo un modo de vida de los pueblos, de las comunidades y de las personas individuales [...] [implica] ser humilde, con autoestima; 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”. (Cussiánovich 2007: 108).

En definitiva, el co-protagonismo no solo significa tener el espacio garantizado para expresar lo que se siente y piensa sobre algo, sino que, además, es tener la posibilidad de negarse a hacerlo o cuestionar las maneras de cómo se expresa aquello que se piensa y se siente. Va más allá de ocupar un espacio en la sociedad, tiene que ver con la posibilidad de crear y recrear diferentes formas y sentidos que transformen el mundo que habitan, pero no desde una inercia o invisibilización que oculta la acción social de las niñas y los niños si no que visibilizando el potencial político de las prácticas infantiles (Cussiánovich, Seminario, Lima 2010).

iv) Participación desde los enfoques de Ciudadanía Infantil

Vale señalar que históricamente en las sociedades occidentales, la Ciudadanía, ha sido una condición y una práctica negada para diferentes colectivos, como lo fueron los y las indígenas, las personas de clases sociales obreras sin educación formal o por no contar con solvencia económica o también por muchos años, las mujeres, por lo que cada colectivo ha debido emprender duras disputas, durante años, para obtenerla como un derecho.

También los niños y niñas han sido relegados a ejercerla, por su “supuesta” falta de capacidad cognitiva y moral, para ejercer derechos políticos, por ejemplo, a través del ejercicio concreto de elegir a sus representantes, o ellos y ellas mismas representar en un cargo público a su sociedad (Méndez, 2008).

Hasta el momento no se reconoce la condición de pre-ciudadanía en la infancia, menos aún se propone una cultura ciudadana infantil.

Existen algunas construcciones paradigmáticas fuertemente consolidadas, que han estado detrás de las argumentaciones para negar la ciudadanía a los niños y las niñas (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003: 40). Entre ellas se encuentran:

- “Negación por la naturaleza del dominante concepto jurídico de ciudadanía y por la concepción de la condición de ser niño.
- Negación jurídico-normativa basada en la concepción de ciudadanía “activa”, es decir, contribuyente y plausible de elegir y ser elegido.
- Negación jurídica cultural, por ejemplo en el caso de los niños y niñas trabajadores, por no ponderar o cuantificar la contribución que hacen a la economía del país, al PIB como una auténtica forma de “tributación” indirecta.
- Negación por ser los niños, ignorantes y dependientes de los adultos o por la condición de vulnerabilidad a causa de su ignorancia.

Aun con estos obstáculos es preciso preguntarse si sería posible agenciar la co-construcción de una ciudadanía infantil erigida con el propio colectivo infantil.

¿Podría un niño o una niña apostar a una posición similar, en términos jurídicos, a la de las personas adultas? Liebel (2006: 40) expone categóricamente: “la ciudadanía es el fruto de un proceso de aprendizaje por parte de los niños (y de los adultos en su relación con los niños). Sin embargo, [...] esto no significa que los niños deben ser capacitados para la ciudadanía mediante el aumento inducido de sus competencias sino que deben poder apoyarse en experiencias concretas que certifiquen que se los “necesita” y en su propio aporte a la vida social para así darse cuenta de su “importancia”.

Así, la observación de prácticas culturales que se gestan a partir de cosmovisiones alternativas al orden moderno, en relación al ejercicio de la ciudadanía, puede arrojar claves interesantes para reconocer su ejercicio y para preguntarse sobre el criterio de edad como una limitante en la participación cívica de la niñez.⁵

Cecrea apuesta en sus bases metodológicas por desarrollar estos elementos a partir de proyectar una “Ciudadanía Creativa” como el motor de la intervención y potenciar explícitamente las capacidades ciudadanas, estas se han definido como: Democracia, Colaboración, Autonomía, Buen Vivir y Ejercicio de Derechos.

Es necesario encarar las cuestiones del poder que subyacen a todo discurso sobre la llamada ciudadanía infantil, ya que el ejercicio ciudadano es también una forma de relacionarse en igualdad y libertad, no en sometimiento, dependencia o jerarquía. En este marco, es necesario facilitar una práctica protagónica de las niñas y los niños para co-construir nuevas formas de comprensión de la ciudadanía donde ellas y ellos estén incluidos en estas discusiones. La tarea entonces es: “elaborar un concepto de ciudadanía desde la experiencia y la reflexión de los niños, niñas y adolescentes. Es decir, aceptar que eventualmente tomando como ángulo la realidad de la niñez y adolescencia, se abre un reto para re-significar lo que hasta ahora se ha entendido por ciudadanía” Cussiánovich (2004: 01).

Es así que en los últimos años se han ido forjando nuevas construcciones conceptuales de ciudadanía infantil, que dan cuenta y se sustentan en las prácticas de las niñas y niños. A continuación se exponen brevemente dos enfoques que han sistematizado Lourdes Gaitán y Manfred Liebel (2011):

- La ciudadanía como práctica: Este sugiere que se reconozca a la niñez y juventud como parte integral de la sociedad ya que su vida se desarrolla dentro de un orden sociopolítico, económico

y cultura existente. Así mismo esta perspectiva enfatiza en que las experiencias que niñas y niños adquieren en la vida no solo les faculta para asumir su rol y su posición en la sociedad sino que también brinda múltiples oportunidades para participar en la sociedad en el ahora, en el presente.

- Ciudadanía desde abajo: La clave de esta perspectiva primero es conocer cuáles son las experiencias infantiles en relación a la ciudadanía y/o la marginación de ésta, para construir junto a los niños y niñas espacios de participación en la vida social, política y económica de hoy, ya que cada una de estas prácticas pueden servir de base para que los niños y niñas observen la importancia que tiene para la sociedad la visión que ellos y ellas pueden aportar.

Cecrea, como parte del aparato estatal, integra ambos enfoques de Ciudadanía Infantil, los hace propios tanto a nivel de visión del proyecto en su generalidad, como en sus metodologías, y concretamente en cada una de las prácticas de “escuchas creativas”, ya que estas instancias pueden ser una genuina forma de expresión del ejercicio ciudadano, si se logra no solo “escuchar” atentamente a las niñas y niños, si no que sobre todo que cada opinión sea tomada en cuenta seriamente en la “programación escuchada” e incida en la toma de decisiones en la creación, planificación, desarrollo y evaluación de cada uno de los laboratorios, contemplando que en cada momento se puede generar una incidencia acerca del quehacer en estos espacios. A través de esta nueva manera de hacer, Cecrea busca ser un espacio potenciador de experiencias ciudadanas y al mismo tiempo co-construir con los propios niños y niñas, a través de procesos meta-cognitivos cotidianos intencionados en cada laboratorio, nuevas maneras de comprender, visibilizar y practicar la ciudadanía.

Capítulo—5

La diversidad como una manera de convivir.

Artículos 23, 30, CDN

i) Identidad de Género y Participación.

Cuando hablamos de infancia y de participación, no podemos dejar de lado la categoría Género para analizar su construcción de identidad y de relaciones. Ésta marca la manera en cómo miramos, intervenimos y nos relacionamos con el mundo infantil y de cómo éste se relaciona entre sí y con el mundo adulto.

La perspectiva de género no solo se enfoca en “las mujeres”, sino que más bien, en las relaciones que se establecen entre mujeres y hombres, mujeres y mujeres, hombres y hombres. Estas relaciones forman parte de un sistema de subordinación patriarcal naturalizado que se perpetúa de manera estructural y se instala en la cotidianidad de la vida pública y privada.

Género es una categoría de análisis, que permite visualizar la situación de niños y niñas, a la luz de las expectativas, roles y comportamientos que son socialmente atribuidos a ambos en función de su sexo, a partir de lo cual se puede desnaturalizar y reflexionar en torno a las oportunidades y/o dificultades que dichas atribuciones generan (SENAME, 2012).

Esta categoría tiene que ser revisada al trabajar con infancia con el objetivo de ampliar la comprensión de cómo se originan las relaciones de subordinación. Oacley en Gaitán (2006) señala que resulta peligroso tratar a la infancia como “un grupo homogéneo” o asexuado como se ha tendido hacer en las publicaciones tradicionales. Los estudios feministas señalan que “la constitución de la femineidad está enraizada en las diferenciaciones de género que se hacen en la infancia” (Gaitán, 2006: 95). Profundizando en este ámbito, tanto lo femenino como lo masculino se comienza a integrar a temprana edad por medio de la socialización dicotomizada y diferenciada, que se ve plasmada en lo que las personas adultas



esperan de las niñas y de los niños. Según Castillo, Centeno y Ortega, (2005) el aprendizaje de roles implica por lo menos dos aspectos: por una parte debemos aprender a cumplir las obligaciones y por otra a exigir los privilegios del rol...; debemos adquirir las actitudes, sentimientos y expectativas apropiadas al rol. Estas construcciones en la infancia se observan principalmente en las prácticas del juego “rondas infantiles juguetes, canciones, colores representan una influencia en la socialización muy significativa, ya que es un sistema de aprendizaje de normas sociales, es decir de los roles atribuidos a cada género (Pavez 2003: 01).

Desde esta perspectiva se comprenderá la Identidad de género como lo que “define el grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos. Es el marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que permite a los individuos organizar un autoconcepto y a comportarse socialmente en relación a la percepción de su propio sexo y género”. La identidad de género determina la forma en que las personas experimentan su género y contribuye al sentido de identidad, singularidad y pertenencia” (Organización Panamericana de Salud OPS, Organización Mundial de la Salud OMS, 2000). Vale señalar que este proceso comienza a muy temprana edad.

No se puede dejar fuera del análisis el contexto donde se establece esta socialización. Este es, principalmente, el contexto familiar que los movimientos feministas han cuestionado por ser un espacio poco democrático el cual es atravesado por relaciones de poder desiguales y donde los niños y niñas aprenden en definitiva a como relacionarse con el mundo. Gaitán (2006: 94) señala que “dentro de la familia las relaciones de poder son desiguales, los recursos no están repartidos por igual y que el abuso manifiesto o encubierto está presente a menudo”.

De estas desigualdades es preciso señalar las diferencias en la socialización entre las niñas y niños. Como se indicó anteriormente, el espacio familiar propicia en la infancia la diferenciación en la construcción identitaria de género, ya que es el espacio donde comienza la socialización y por tanto la reproducción y conservación de la cultura patriarcal. De igual manera, es en este mundo privado donde se desarrolla el trabajo doméstico y de cuidado infantil, el cual está asignado socialmente a las mujeres. En este caso, las niñas que son las futuras “mujeres” y futuras “madres”, y son vistas por el resto de los miembros de la familia como las portadoras de esas responsabilidades y acreedoras de las mismas. Lagarde (1994: 23) hace alusión a la construcción de identidad en la infancia, específicamente respecto de las niñas ejemplificando: “no somos tímidas de nacimiento: somos inducidas a serlo. Mientras las mujeres estemos construidas para ser aprobadas por los otros, seremos tímidas automáticamente”. En la misma línea en estudios realizados por Goldman y Goldman (1982 en Ortiz 2003: 02) en diferentes culturas, con niños y niñas al preguntarles “¿Si pudieras haber elegido, que te gustaría ser: hombre o mujer? (...) un porcentaje de mujeres, para cada rango de edad, eligió el otro sexo, cosa que prácticamente no ocurrió entre hombres. Esto es una manifestación de la mayor valoración que se otorga al rol masculino en casi todas las culturas”.

Se podría inferir entonces que las niñas viven una doble discriminación, por una parte, por ser niñas y por otra, por ser mujeres, esto explicaría por qué es la población más empobrecida materialmente del planeta y la más vulnerable. Un ejemplo de ello es un artículo publicado por el PNUD (2009: 01) en relación con los efectos de la crisis económica: “la probabilidad de que un niño pobre muera es casi cuatro veces mayor de la que tiene un niño más rico en el mismo país, y en períodos de crisis económica, el incremento de la mortalidad infantil es cinco veces mayor para las niñas que para los niños⁴.”

Los niños, sin embargo no están exentos de experimentar otro tipo de vulneración en el proceso de socialización y conformación de su identidad, que además de otorgarles privilegios de género, les inhibe su desarrollo integral, especialmente en el reconocimiento y aceptación de todas las emociones que experimentan. De los niños, en particular, se espera una serie de comportamientos asignados culturalmente, y si éstos no son cumplidos reciben algún tipo de sanción social. En este caso, en la socialización del niño “prevalece la intolerancia y falta de aceptación a las expresiones de dolor, angustia, queja, afecto, tristeza, depresión, miedo, incertidumbre, por parte de otros jóvenes y adultos” Marcial (2009:226). El mismo autor señala que “Desde la infancia, las expresiones de rechazo a [las] emociones se canalizan a través de regaños, maltratos o burla que bien pueden ser pensadas como expresiones de homofobia” (Marcial, 2009:226). Así también señala Ibañez en Marcial (2009: 226) “todos los varones somos objetos de violencia homofóbica como parte de nuestro proceso de masculinización. Al mismo tiempo, hay una violencia especial y discrecional hacia los varones (en especial cuando son niños o adolescentes) considerados menos masculinos, afeminados o no suficientemente masculinos de acuerdo a los estándares sociales”. En este marco, podemos inferir que tanto los niños como las niñas están expuestos a una serie de represiones que sin duda influyen en su niñez en el presente y en lo que será su vida adulta.

Es importante no dejar fuera la perspectiva de género en cada uno de los análisis que realiza Cecrea tanto a nivel de lineamientos generales, en la manera de diseñar la infraestructura de los espacios, y especialmente de acuerdo a la metodología, en Escuchas Creativas, en el diseño y puesta en marcha de la “programación escuchada” y, por ende, en cada uno de sus laboratorios y proyectos ya que a través de este filtro se puede indagar en la visión que tienen las niñas y los niños sobre el mundo adulto y como operan las diferencias de género en el desempeño de los roles y las conductas esperadas tanto

de hombres como de mujeres, por parte de las niñas y los niños. Es decir, las niñas y niños tiene bastante claridad sobre lo que esperan de las mujeres y de los hombres socialmente y con sus demandas diferenciadas contribuyen a perpetuar las relaciones de desigualdad de género. Por todo lo anterior, para Cecrea es una responsabilidad ética reflexionar sobre cada práctica que desarrolla introduciendo el filtro de la perspectiva de género, pues esto permite ampliar las instancias inclusivas, potenciando el valor positivo de la diversidad.

Vale señalar que tanto la infancia como el género operan como conceptos relacionales, es decir que la relación de subordinación que podemos observar entre hombres y mujeres también la podemos ver entre el mundo adulto y la niñez, de esta manera se puede advertir que existe una desigualdad social entre géneros y entre generaciones. En este sentido ambas perspectivas funcionaría con similares mecanismos de dominación. Incluso podríamos señalar que se potencian estas dos expresiones de desigualdad: género y edad.

ii) Sexualidad en la Infancia y juventud

Se considera que la vida sexual, posee características de flexibilidad, cambios y transformaciones permanentes desde que nacemos hasta nuestra muerte; no tiene una sola función, ni es algo particular que pertenezca a un periodo de la vida del ser humano. Cada etapa de nuestra vida tiene sus peculiaridades y la sexualidad no es ajena a esta realidad. Particularmente la infancia, ha sido considerada como un periodo asexuado de la vida, sin embargo, por el contrario, este momento de la existencia tiene una gran importancia en la construcción del ser sexuado, en sus experiencias en el presente y en cómo estas experiencias inciden en el futuro (Sexo y Salud, 2016).

Para la OMS, “La sexualidad es un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los

papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas ellas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales”.

De esta forma, la sexualidad se comprende como “una vivencia subjetiva y una manifestación social, dentro de un contexto sociocultural concreto, del cuerpo sexuado. Es parte integral de la vida humana y eje de su desarrollo”. El reconocer la sexualidad en la infancia es un logro inédito, bastante reciente en la cultura occidental de esta manera “se lo considera uno de los más grandes descubrimientos de la ciencia psicológica” (Dallayrac, en Ortiz 2003: 07).

Para Cecrea este elemento es de suma importancia para comprender la integralidad de la experiencia infantil y juvenil para desarrollar metodologías, estrategias y técnicas que soporten de manera amplia las particularidades infantiles acuñando todas sus expresiones.

iii) Orientación sexual en la adolescencia y juventud

Según Ortiz (2003), “el primer paso para la construcción de la sexualidad se fundamenta en la vida prenatal, precisamente en el proceso por medio del cual se determina y diferencia el sexo”. En este marco, desde muy temprana edad, los elementos de género se integran con nuestras vivencias eróticas y afectivas. Este proceso se desarrolla de manera imperceptible, y ya “para la infancia tardía

(8 a 12 años de edad) se ha completado de manera clara” (Corona, Ortiz 2003:16). Cada experiencia de atracción afectiva y erótica se estructura en relación al género, lo que genera las atracciones y los deseos. Estas vivencias se organizan de manera más o menos definitiva en lo que llamamos la orientación sexual (Corona, Ortiz, 2003).

Para la Organización Panamericana de la Salud, OPS y la Asociación Mundial de Sexología WAS (2000), la orientación sexual se define como, “la organización específica del erotismo y/o el vínculo emocional de un individuo en relación al género de la pareja involucrada en la actividad sexual. La orientación sexual puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos sexuales, o en una combinación de estos elementos”.

Rubio ((1994) en Ortiz 2003: 53), plantea con base en el Modelo Sistémico de la Sexualidad Humana lo siguiente:

- Nacemos con la potencialidad, biológicamente determinada, para vivir experiencias relacionadas con la sexualidad: ser hombre o mujer, reproducirnos, vincularnos afectivamente a los otros y sentir placer erótico.
- Las experiencias de ese potencial biológico con el medio (familia, escuela, religión, sociedad), generan significados y afectos de simples a complejos en todas las dimensiones de la sexualidad (biopsicosociales).
- Estos significados y afectos van construyendo los cuatro elementos de la sexualidad: el género, los vínculos, el erotismo y la reproductividad.
- Cada uno de estos elementos es complejo y tiene una expresión específica y, a la vez, se relaciona con los otros.
- Después de la adolescencia, los significados y afectos de los

cuatro elementos de la sexualidad se integran mentalmente, construyendo la orientación sexual, la identidad sexual y un significado más completo sobre la sexualidad, el cual tiene un nivel personal y otro grupal. El proceso de vivir experiencias que modifican los significados continúa el resto de la vida, aunque con menos influencia que en la infancia y la adolescencia.

A partir de la definición de la orientación sexual aparecen algunas distinciones que es importante visibilizar para ampliar en las diferentes expresiones de la sexualidad (TODO MEJORA, 2015):

- Homosexualidad: Refiere a la atracción hacia personas del mismo sexo.
- Heterosexualidad: Refiere a la atracción hacia personas de otro sexo.
- Bisexualidad: Refiere a la atracción hacia personas de ambos sexos.
- Pansexualidad: Refieren a la atracción hacia las personas, sin importar el sexo ni género.
- Transgénero: Personas que no se identifican con lo que se espera socialmente de ellas, ni con el sexo/género que se les asignó al nacer. Y para poder alcanzar un completo bienestar, se busca transitar de un género a otro, además del reconocimiento social y legal de su identidad.
- Transexual: Personas que no sienten afinidad, ni se identifican con la biología, genitales y el sexo que les fue asignado al nacer. Y para alcanzar el completo bienestar, se busca transitar de un sexo y, muchas veces también, de un género a otro, además del reconocimiento social y legal de su identidad.

Finalmente a continuación se expondrán los derechos sexuales y reproductivos, que si bien los niños y niñas no son detentores de la mayoría de ellos, si pueden propender a la información de los

mismos, y en lo que respecta a los y las adolescentes y jóvenes que participan del Cecrea si tiene que ser garantizados para ellos y ellas:

- El Derecho a la Libertad Sexual
- El Derecho a la Autonomía Sexual, Integridad Sexual y Seguridad del Cuerpo Sexual
- El Derecho a la Privacidad Sexual
- El Derecho a la Equidad Sexual
- El Derecho al Placer Sexual
- El Derecho a la Expresión Sexual Emocional
- El Derecho a la Libre Asociación Sexual
- El Derecho a Hacer Opciones Reproductivas, Libres y Responsables
- El Derecho a Información Basada en el Conocimiento Científico
- El Derecho a la Educación Sexual Comprensiva
- El Derecho al Cuidado de la Salud Sexual

Para Cecrea es relevante visibilizar estas distinciones para promover una “celebración de la diversidad” es decir, que cada una de las categorías que distinguen a los seres humanos, (Género, generación, exclusión social, origen étnico, discapacidad, entre otras) no se vivan como elementos que faciliten la discriminación o generen desigualdad en la toma de decisiones, ya que desde los proyectos Cecrea se concibe la diversidad como un elemento enriquecedor para el desarrollo de la vida individual, social y cultural.

iv) Pueblos Originarios/Interculturalidad

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), menciona en dos de sus artículos, elementos relacionados con “la cultura”. Uno de ellos es el artículo 22 que hace alusión a los Derechos Sociales, Económicos y Culturales: “Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante

el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad”. Y el artículo 27 que subraya el concepto de Vida Cultural “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten”. Sin embargo, no se observa en esta Declaración Universal, ningún elemento distintivo que haga alusión a los pueblos indígenas y sus derechos específicos. Tampoco en el “Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” aprobado por la ONU el año 1966. Solo durante los años 80’, gracias a las demandas y exigencia que realizaron diversas organizaciones indígenas, se ha visibilizado dentro del Derecho Internacional.

El único instrumento jurídico de corte internacional que profundiza sobre los derechos de los pueblos indígenas es el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre “Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes”, este es un tratado internacional adoptado en Ginebra, el 27 de junio de 1989, siendo ratificado por nuestro país en septiembre del año 2008, entrando en vigencia el 15 de septiembre del año 2009.

El convenio reconoce a las personas indígenas como detentores de derechos individuales (como personas, trabajadores/as, artesanos, indígenas) así como de derechos de corte colectivo de los pueblos. En relación a estos últimos reconoce a los pueblos indígenas, derechos políticos, sociales, culturales y territoriales (Aylwin, 2002).

Este convenio establece los deberes del Estado de Chile de “consultar las medidas legislativas y administrativas susceptibles, de afectar directamente a los pueblos originarios, estableciendo, procedimientos apropiados de consulta a los pueblos originarios,

estableciendo procedimientos apropiados de consulta a los pueblos interesados, de buena fe y con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas” (Ministerio de Desarrollo Social). Un ejemplo de ello, es la Consulta Previa que ha desarrollado el “Consejo Nacional de la Cultura y las Artes” para resguardar debidamente los derechos de los Pueblos Indígenas reconocidos hoy en Chile, en torno a las medidas propuestas en el Proyecto de Ley que creará el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015).

En particular, en relación a la infancia, la Convención de los Derechos del Niño (1989: 15,16), señala expresamente:

Artículo 29: “c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya”;

“Artículo 30: En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”.

“Artículo 31: 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.

2. Los Estados Partes respetarán y promoverán del derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán

oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento”.

El Estado chileno ha integrado estos instrumentos en la Ley Indígena N° 19.253, promulgada en 1993, ésta en primer lugar, reconoce a los y las indígenas como descendiente de culturas pre-colombinas que conservan la misma, a partir de diversas manifestaciones y cuya fundamento de su existencia es la Tierra: “El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones, humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura” (Ley Indígena, 1993: 01).

En relación a las principales etnias reconocidas por el Estado chileno estas son: “la Mapuche, Aimará, Rapa Nui o Pascuences, la de las comunidades Atacameñas Quechuas y Collas del norte del país las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan de los canales australes” (Ley Indígena, 1993: 01).

En relación a las responsabilidades de la sociedad con el mundo indígena: “Es deber de la sociedad en general y del Estado en particular, a través de sus instituciones respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines y proteger las tierras indígenas, velar por su adecuada explotación, por su equilibrio ecológico y propender a su ampliación” (Ley Indígena, 1993: 01).

En relación a la Participación, la Ley Indígena (1993: 11) señala en su Párrafo 1º De la Participación Indígena Artículo 34. “Los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión

de las organizaciones indígenas que reconoce esta ley. Sin perjuicio de lo anterior, en aquellas regiones y comunas de alta densidad de población indígena, éstos a través de sus organizaciones y cuando así lo permita la legislación vigente, deberán estar representados en las instancias de participación que se reconozca a otros grupos intermedios”.

En relación a los niños y niñas específicamente, el Comité de los Derechos del Niño enfatiza en este punto a través de las nuevas recomendaciones (2015) entregadas al Estado chileno, los siguientes puntos:

“Niños que pertenecen a grupos indígenas minoritarios
80. Teniendo en cuenta el comentario general No. 11 (2009) del Comité sobre niños indígenas y sus derechos según la Convención y recordando su recomendación previa (CRC/C/CHL/CO/3 para. 74), el Comité recomienda al Estado Parte a:

- (a) Reconocer a los pueblos indígenas y sus derechos en la Constitución;
- (b) Integrar un enfoque intercultural en las políticas y normas de niñez;
- (c) Fortalecer sus esfuerzos para garantizar que todos los niños indígenas tengan acceso a salud, educación y servicios sociales básicos, sin discriminación;
- (d) Tomar medidas inmediatas para detener la violencia policial contra los niños indígenas y sus familias, incluyendo en el contexto de actividades de desarrollo;
- (e) Garantizar el pleno cumplimiento del artículo 1, párrafo 2 de la ley antiterrorista No. 20519 que prohíbe su uso en contra de niños;
- (f) Inmediatamente investigar y procesar todos los casos de violencia policial ejercida contra niños indígenas”.

En tanto, Cecrea desarrollará un soporte a nivel nacional de trabajo territorial, cuyo objetivo es “Potenciar, facilitar y desarrollar el derecho a imaginar y crear de niños, niñas y jóvenes (NNJ) a través de procesos creativos de aprendizaje que convergen en las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad” (Cecrea, 2015), en un marco que releva la pertinencia territorial y el protagonismo de NNJ como sujetos de derechos. Por tanto, puede contribuir directamente con responder a la recomendación relacionada con poder integrar un enfoque plenamente intercultural tanto en las políticas como en las normas de niñez (Comité Derechos de Niño, 2015). Es un desafío incorporar la voz indígena tanto en la construcción de infraestructura, como en las orientaciones metodológicas, que faciliten aspectos de pertinencia cultural y de patrimonio local, como elementos potenciadores del trabajo en diversidad.

v) Migrantes

En relación a la migración, en Chile la primera ley en esta materia fue dictada el año 1850, con el objetivo de potenciar la conformación del Estado Nación chileno sobre las bases de teorías eugenésicas⁶, a partir de propiciar la llegada de población extranjera, en su mayoría europea. Esta ley tuvo una modificación el año 1975, a través del Decreto Ley N° 1.094, la conocida como “Ley de Extranjería” cuyo “cuerpo normativo se caracterizó por una orientación policial y de control, cuyo principal objetivo era evitar la entrada de “elementos peligrosos o terroristas” que amenazaran la “estabilidad nacional” (Stefoni 2001: 08). Al analizar su aplicabilidad esta ley se caracteriza por estar “centrada en la gestión burocrática de los flujos migratorios que, paradójicamente, genera más situaciones de irregularidad, -lo que ha obligado a realizar dos procesos de regularización administrativa masiva, llamados mediáticamente “amnistía” (2003 y 2007-2008)” (Stefoni, 2011, en Pavez 2013: 02).

En concordancia con el derecho internacional y de manera paralela, el Estado chileno ha firmado “diversos instrumentos jurídicos internacionales, tales como la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (ratificada en 2005); la cual garantiza un conjunto de derechos humanos para las personas migrantes, incluso en situaciones de irregularidad administrativa y se destaca el derecho a la reagrupación familiar (art. 44). El propio Comité que vigila su cumplimiento ha declarado (2011) que le preocupa la falta de un marco jurídico contemporáneo en Chile, que esté basado en el enfoque de los Derechos Humanos. El gobierno de Chile ha respondido a esta crítica que está elaborando un Proyecto de Ley sobre migración (letra C, párrafo 8, 2011)” (Pavéz, 2013: 05).

En relación a la infancia, la CDN, como instrumento internacional, señala que el Estado tiene que garantizar: todos los derechos a los niños y niñas que vivan en Chile sin discriminación alguna, incluyendo “el origen nacional”, (Artículo 2 Párrafo 1), a la vez, procurar la preservación de su identidad (Artículo 8) y en relación a la familia, el derecho a la reunificación familiar migrante, es decir “Es derecho de los niños y sus padres y madres salir de cualquier país y entrar en el propio, con miras a la reunificación familiar o el mantenimiento de la relación entre unos y otros” (Art. 10) (UNICEF 2012).

Vale señalar que el Estado Chileno, aunque prácticamente no ha modificado hasta el momento la Ley de Extranjería (1975) ha ido incorporando para la infancia migrante, ciertos avances en materias de salud, educación, vivienda (Stefoni, 2011 en Pavéz 2013) en concordancia con el Art. 2 de la CDN sobre la No discriminación. En relación al derecho a la educación de niñas y niños migrantes, se encuentra “la acción especial de acceso a la educación”, medida conjunta entre el departamento de Extranjería con el Ministerio de Educación esta “facilita y promueve la incorporación a los

diversos establecimientos de educación general básica y media a todos los hijos de migrantes que residen en Chile” (Oficio Circular N° 6.232 de Mayo 2003, Departamento de Extranjería y Migración. Oficio ORD N° 07/1008(1531) de Agosto 2005 Ministro de Educación, DEM). Así también desde 2007 existe el entre el Departamento de extranjería con la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), cuyo “objetivo es facilitar el ingreso a programas de educación parvularia, a hijos e hijas menores de 5 años de mujeres inmigrantes o refugiadas, independiente de la condición migratoria en que niños y niñas se encuentren” (Resolución Exenta N° 6.677 de Noviembre 2007, DEM).

En relación al derecho a la salud, “se acuerda proporcionar a todos los niños, niñas y adolescentes menores de 18 años extranjeros atención de salud en los establecimientos de la red pública de salud en igualdad de condiciones de sus pares chilenos, ello será válido para todos los menores de 18 años, independiente de su situación migratoria en Chile y la de sus padres, tutores o representantes legales” (Resolución Exenta. N° 1.914 de Marzo de 2008, DEM).

En relación al derecho al cuidado y la protección contra toda forma de violencia hacia la niñez, se desarrolló un Convenio entre el Departamento de Extranjería y Migración y SERNAM el cual “facilita acceso a la red de protección de víctimas de violencia intrafamiliar a mujeres inmigrantes, solicitantes de refugio y refugiadas. Su objetivo es facilitar el acceso a las mujeres inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiadas residentes en Chile, a la red de protección para víctimas de violencia intrafamiliar dependiente del Servicio Nacional de la Mujer, que hubiesen iniciado una acción ante los tribunales competentes por este motivo. Complementariamente, se facilitará el acceso a la residencia a las personas que se encuentren en la condición antes descrita y que se encuentren en condición migratoria irregular” (Resolución Exenta N° 80.388 de Diciembre 2009, DEM). En la misma línea, se desarrolló un Convenio entre

Departamento de Extranjería y Migración y SENAME, este facilita el acceso a la red de protección de la infancia.

“Su objetivo es facilitar el ingreso oportuno a la red de protección social de la infancia y adolescencia a hijas e hijos de familias de inmigrantes y/ o refugiados vulnerados en sus derechos o infractores de ley, cualquiera sea la condición migratoria en que niños, niñas y adolescentes se encuentren. Además, colaborar en la gestión para la resolución de residencia de aquellos menores de 18 años que no se encuentren acompañados por su padre, madre o tutor o aquellos menores de edad que se encuentren en proceso de adopción” (Resolución Exenta N° 10.654 de Diciembre 2009, DEM).

Sin embargo, en relación al derecho a la habitabilidad (vivienda), que aunque no es parte de la CDN, si es un Derecho Humano que afecta directamente al desarrollo y calidad de vida de las niñas y los niños, el año 2011, “el Ministerio de Vivienda modifica el Reglamento de postulación al subsidio al solicitar mínimo 5 años de permanencia definitiva a las personas migrantes(Art. 16, letra b); cuestión que ha sido interpretada como discriminatoria (Huatay y Jiménez, 2010; Torres, 2011 en Pavez 2013).

El año 2012, UNICEF plantea lo siguiente:

“el disfrute de los derechos estipulados en la CDN no está limitado a los niños que sean nacionales del Estado Parte, de modo que, salvo estipulación expresa en contrario en la CDN, son también aplicables a todos los niños, sin excluir a los niños y niñas solicitantes de asilo, refugiados, migrantes y víctimas de trata de personas o tráfico ilícito de migrantes. Se busca, en otras palabras, el generar un marco de protección en el que el “ser niño” prime sobre el hecho de ser “migrante”, “refugiado” o “víctima de trata de personas o tráfico ilícito de migrantes”, generando así un marco regulatorio de la migración en

concordancia con el principio de protección integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes”.

Sin embargo, esta estrategia constituye a la vez, avance y retroceso, pues ha sido interpretada como una “Política de la no política, al centrarse únicamente en la vulneración de los derechos de las familias y las niñas y los niños migrantes, reduciéndolo a un “problema social”, e ignorando la dimensión económica, política y cultural de la migración” (Stefoni, 2011 en Pavez 2013: 05).

Otro instrumento internacional son las recomendaciones que entrega el Comité de los Derechos del Niño a cada Estado que ratifica la CDN, en el caso de Chile, las nuevas recomendaciones (2015), señalan, en relación a este ámbito:

“Niños en situación de migración

78. El Comité recomienda que el Estado parte:

- (a) Adopte una nueva legislación sobre migración y garantice que esta haga referencia directa a los derechos y garantías de los niños;
- (b) Difunda y monitoree el cumplimiento de las regulaciones existentes en los servicios públicos e instituciones, en particular en los registros civiles, establecimientos educacionales y servicios de salud;
- (c) Implemente un plan integral para la inclusión de los migrantes, incluyendo campañas de sensibilización para promover el respeto y la inclusión”.

Cecrea, en su rol de garante principal de derechos ha decidido acuñar diferentes categorías de análisis social que permitan valorar, profundizar y ampliar las experiencias en diversidad, en este contexto, la migración es una de estas categorías. Es preciso

reflexionar sobre este elemento, no solo en contextos fronterizos como es el caso de Arica, sino que también el fenómeno de la migración aparece cada vez con mayor fuerza y se hace más evidente su estudio, visibilización y regulación desde el enfoque de derechos. Por otra parte, Cecrea es un programa que propicia y fortalece las diversas prácticas culturales, por tanto, es muy relevante que tome en consideración en su diseño de programación y sus metodologías la co-construcción de identidades y sentidos de pertenencias de los propios niños y niñas y sus familias, que traen nuevos sentido que aportar, y nuevas maneras de crear, imagina y hacer comunidad. “Si la diversidad ha llegado para quedarse y la interdependencia de los pueblos para crecer, la educación en Derechos Humanos, ha de recrear otro tipo de vecindad basada en la convivencia, en el intercambio positivo, en el reconocimiento de la diversidad” (García, 2012: 36).

vi) Situación De Discapacidad

Desde el derecho internacional el cuerpo legal que ha desarrollado un trabajo específico en materia de Discapacidad es “La Convención las Naciones Unidas sobre las personas con Discapacidad” (ONU) su aprobación fue el año 2006. Dentro de sus principios contemplan:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;

- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;
- h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad (Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, 2006).

Chile ha ratificado esta Convención y sus protocolos facultativos el año 2008, a partir de ello, el Estado chileno promulga la Ley N° 20.422, en febrero de 2010, basada en un marco universal de cultura y respeto de los derechos humanos de las personas con discapacidad, recogiendo el cambio de paradigma en materia de discapacidad, e induciendo un cambio en la visión estatal en la materia, desde el rol tradicional de asistencia a un enfoque centrado en las personas, el respeto de sus derechos y el fomento de su autonomía (SENADIS 2013).

De manera complementaria la Constitución Política de la República de Chile, en su Art. 1 señala “Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos” y establece en su Art. 19 numerales 2° “En Chile no hay persona ni grupo privilegiados. En Chile no hay esclavos y el que pise su territorio queda libre. Hombres y mujeres son iguales ante la ley. Ni la ley ni autoridad alguna podrán establecer diferencias arbitrarias” y 3° “La igual protección de la ley en el ejercicio de sus derechos”, siendo derechos que se encuentran cautelados por el recurso de protección, acción constitucional –consagrada en su Art.20- que resguarda la vigencia de las garantías fundamentales en caso de su privación, perturbación o amenaza por causa de una acción u omisión arbitraria o ilegal (Constitución Política de la República de Chile, 2005).

En este marco legal se ha elaborado la “Política Nacional para la inclusión social de las personas con Discapacidad 2013-2020” en concordancia con los derechos visibilizados y celebrados en la

Convención, incorporando una mirada centrada en la personas, el respeto por sus derechos, el fomento de su independencia y autonomía para promover la plena inclusión social y una efectiva igualdad de oportunidades. Para alcanzar las transformaciones que se quiere desarrollar se debiera “incluir una legislación antidiscriminatoria, la eliminación de leyes y prácticas que establecen algún grado de discriminación hacia personas con discapacidad, el rediseño de políticas de interdicción, considerando a las personas con discapacidad y a las organizaciones civiles incumbentes a la hora de aprobar nuevos programas y políticas dirigidas a este sector de la población, todo ello con el propósito de concientizar a la sociedad en su conjunto” (SENADIS, 2013).

Particularmente para la infancia el marco regulador específico es la Convención de los derechos de los niños y las niñas (CDN) y la Observación General N°9 elaborada para precisar y profundizar en esta materia (2006). La CDN, hacen alusión a la no discriminación como un principio fundamental y también describe en su articulado, de manera clara y específica la responsabilidad de los Estados partes en materia de protección de los derechos de las niñas y niños con discapacidad. A continuación se detalla el artículo 23:

- “1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
- 2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

- 3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste conforme al párrafo 2 del presente artículo será gratuita siempre que sea posible, habida cuenta de la situación económica de los padres o de las otras personas que cuiden del niño, y estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios 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. Niños impedidos, los niños mental o físicamente impedidos tienen derecho a recibir cuidados, educación y adiestramiento especiales, destinados a lograr su autosuficiencia e integración activa en la sociedad.
- 4. Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional, así como el acceso a esa información a fin de que los Estados Partes puedan mejorar su capacidad y conocimientos y ampliar su experiencia en estas esferas. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo”. (UNICEF 2012).

Vale señalar de acuerdo a las nuevas recomendaciones elaboradas por el Comité de los Derechos del Niño, entregadas al Estado de Chile en octubre de 2015 y que regirán las acciones que el Estado debe desarrollar a favor de la infancia durante los próximos 5 años, en relación a Discapacidad se plantea lo siguiente:

- “C. Principios Generales (arts. 2, 3, 6 y 12 de la Convención)
- No discriminación

Se recomienda:

Fortalecer las medidas políticas y programáticas para combatir las múltiples formas de discriminación contra niñas, niños indígenas y niños con discapacidad, enfocándose en los estereotipos que sirven de base a las actitudes discriminatorias.

- G. Discapacidad, salud y bienestar
- 57.- A la luz de su comentario general No. 9 (2006) sobre los derechos de los niños con discapacidad, el Comité recomienda al Estado parte a:
 - (a) Desarrollar un enfoque de la política que esté basado en los derechos e incluya a todos los niños con discapacidad;
 - (b) Desarrollar metas, indicadores y mecanismos de monitoreo para evaluar la efectividad de la ley no. 20422 en la promoción de la inclusión social efectiva de los niños con discapacidad.
 - (c) Recoger y analizar información sobre la situación de todos los niños con discapacidad, desagregada por edad, sexo, tipo de discapacidad, etnia y origen nacional, ubicación geográfica y nivel socioeconómico; entre otros.
 - (d) Fortalecer sus esfuerzos para garantizar la educación inclusiva y la capacitación laboral sin discriminación, incluyendo la asignación de los recursos necesarios, la adecuada capacitación de los profesionales y el mejoramiento de la infraestructura para personas con movilidad reducida;
 - (e) Ampliar el suministro de servicios de salud adecuados para todos los niños con discapacidad, incluidos los servicios de salud mental para ellos/as y sus cuidadores;
 - (f) Tomar todas las medidas necesarias para hacer cumplir la prohibición de la esterilización y el respeto por los derechos sexuales y reproductivos de las niñas con discapacidad;

- (g) Desarrollar actividades tanto a nivel nacional como local para promover la efectiva participación de los niños con discapacidad en las materias que les afectan” (Comité de los Derechos del Niño, 2015).

A partir del marco socio-jurídico, anteriormente planteado, en términos prácticos es fundamental aclarar el concepto que el Cecrea acuñará para nombrar la experiencia de Discapacidad, ya que existe un debate respecto de cómo conceptualizarle. Cecrea adscribe a lo que señala la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (ONU, 2006). Esta señaló que el término adecuado para referirse a este grupo de la población sea el de “Personas con Discapacidad (PCD)” o “Personas en Situación de Discapacidad”. Por lo tanto, la utilización de este término se considerara como la única correcta a nivel mundial. Se plantea el uso de este concepto dadas las características de la experiencia de la discapacidad, la cual “es una situación provocada en la interacción entre la persona, sus características, el medio físico y social no habilitado para la diversidad propia de la naturaleza humana. La discapacidad no es un atributo del ser persona humana” (ONU, 2006).

“Persona con discapacidad”, o “situación de discapacidad” son ambas terminologías que “permiten cuidar la individualidad del sujeto y ubicar a la discapacidad en su rol de cualidad, que no agota, ni define todo lo que un sujeto es o pueda llegar a ser” (Movimiento Congruencia, 2016). De esta forma “la discapacidad ya no se define como una cuestión de salud o de rehabilitación, sino de Derechos Humanos” (Movimiento Congruencia, 2016), por lo tanto, cualquier otro término usado puede encubrir rasgos peyorativos, segregadores, de-valoradores o discriminatorios en relación a esta experiencia. “Las prácticas discriminatorias conllevan una forma social de percibir la propia identidad como superior en una realidad donde lo diferente se percibe como deficitario y/o potencialmente peligroso respecto

del patrón social de “normalidad” establecido” (INADI, 2003:11)

En esta línea es preciso cuestionar el concepto de “normalidad”, el cual trae consigo otra forma de excluir o discriminar, se prefiere usar expresiones como “Vida o trabajo digno”, “igualdad o equiparación de oportunidades” entre otras.

Uno de los elementos más importante a tomar en consideración para elegir la terminología, es que sea capaz de comunicar que las personas con discapacidad, en este caso, los niños y las niñas que pueden llegar a participar de CECREA, estudian, juegan, se divierten, y son parte de un “todo”, es decir su identidad es más amplia que la experiencia de discapacidad, sea cual sea la que vivan o hayan vivido.

vii) Exclusión Social

El concepto de exclusión social explica la relación existente entre el individuo, la relación con su colectivo y la comprensión de su papel en la sociedad en todos los aspectos: económico, social, cultural y político. Se comprenderá por esta categoría la falta de posibilidades estructurales, interrelacionadas con elementos individuales, para ejercer cabalmente los derechos individuales, civiles y políticos y los sociales culturales y económicos. Por lo tanto “hablar de exclusión social es expresar y dejar constancia de que el tema no es tanto la pobreza y las desigualdades en la pirámide social sino, en qué medida se tiene o no un lugar en la Sociedad, marcar la distancia entre los que participan en su dinámica y se benefician de ella, y los que son excluidos e ignorados fruto de la misma dinámica social” (Bel 2002:03).

En este sentido se amplía y complejiza el concepto de “pobreza” o “desigualdad social”, para incorporar otras categorías de análisis de corte estructural, para dar nuevas explicaciones a este fenómeno. Es así que “la exclusión social se puede analizar y entender como un proceso multidimensional, que tiende a menudo a acumular,

combinar y separar, tanto a individuos como a colectivos, de una serie de derechos sociales tales como el trabajo, la educación, la salud, la cultura, la economía y la política, a los que otros colectivos sí tienen acceso y posibilidad de disfrute y que terminan por anular el concepto de ciudadanía” (Jiménez 2008: 175).

De esta manera la Exclusión Social se relaciona sobre todo “con los procesos que más se vinculan con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar”. (Jiménez 2008: 175).

La exclusión social contiene el elemento de dualidad a partir del cual algunas personas se encuentran “integradas” y las otras “excluidas” de la sociedad, esto va determinando cual es la ubicación de los individuos y los grupos sociales en sus contextos sociales. Así pues, quienes se encuentran “excluidos/as”, de lo que realmente quedan fuera es precisamente de los procesos vinculados con la ciudadanía social, es decir “a la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, en la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de hacer frente a las obligaciones propias, en el riesgo de verse relegado de forma duradera al estatus de persona asistida y en la estigmatización que todo ello conlleva para las personas y, en las ciudades, para los barrios en que residen” (Jiménez 2008: 178).

De los derechos mencionados, uno de los que tiene más peso para transformar las situación de exclusión social es el derecho al trabajo, puesto que “para la mayoría de las personas, el trabajo no sólo es el único medio de conseguir los recursos necesarios sino también su forma de participación social más importante” (Jiménez 2008: 179). Sin embargo, no es el único elemento a tomar en consideración para comprender y enfrentar este fenómeno ya que en una sociedad occidental, que se encuentra en una etapa post industrial la completa integración pasa por la participación de todas las personas, incluyendo a la niñez, en tres ejes de derechos:

La dimensión económica, relacionada con los derechos relacionados con lo económico, es decir, la participación en “el mercado y/o la utilidad social aportada por cada persona, como mecanismo de intercambio y de vinculación a la contribución colectiva de creación de valor” (Jiménez 2008: 179).

La dimensión política, vinculada a los derechos civiles y políticos, de participación en la toma de decisiones en la sociedad y específicamente en la vida pública del propio territorio. Esta dimensión es fundamental para “sentirse parte” de una sociedad. Estos derechos también se relacionan con la interacción con las instituciones “que básicamente llevan a cabo los poderes y administraciones públicas” (Jiménez 2008: 179) y también con la propia organización política dentro del territorio, se podría decir que es una forma directa de practicar la ciudadanía.

La dimensión sociocultural, Se relaciona de manera más directa con los derechos Sociales y Culturales, es decir, con “las relaciones de reciprocidad que se despliegan en el marco de la familia y las redes sociales”. En esta dimensión muchas veces “los contextos sociales aparecen en gran medida disgregados, fragmentados, atomizados, de modo que fragilizan las solidaridades de proximidad” (Bel 2002:3). En este marco también podríamos identificar un elemento personal y de subjetividad que de todas formas se encuentra ligado a los elementos estructurales, este se relaciona con la “ausencia de afecto y amor, falta de comunicación, ausencia de expectativas... que debilitan y erosionan los dinamismos vitales: afectividad, confianza, identidad, reciprocidad, autoestima... que cristaliza en la pérdida de significaciones y sentido de la vida - ausencia de expectativas y pérdida futuro” (Bel, 2002:03). Es importante por tanto, recuperar la dimensión subjetiva de la exclusión para comprender y favorecer una dinámica para producir transformación en la construcción de solidaridad de esta manera acreditar la práctica de ayuda mutua. (Bel, 2002).

Cecrea como garante principal de derechos, comprende que la pobreza es más bien una consecuencia material de los procesos de exclusión social, histórico y dinámico que experimenta gran parte de la sociedad en mayor o menor grado. De esta forma, por una parte desaparece el estigma y la responsabilización individual hacia las personas que viven la experiencia de pobreza material y por otra, se facilitan, en este caso a las niñas y niños, familia y comunidad un espacio de inclusión social, de garantía de derechos sociales, políticos y culturales.

Capítulo—6

Enfoques específicos para la convivencia

i) Enfoque Vincular Relacional

Como se ha mencionado anteriormente, la infancia se define como un proceso relacional que se expresa a nivel de relaciones sociales generacionales entre el colectivo infantil y las personas adultas (Pavéz, 2013). El espacio primogénito en el cual se desatan estas interacciones es generalmente dentro de la dinámica familiar. Se entiende la experiencia familiar tanto como un derecho de las niñas y niños, como un espacio para el despliegue del ejercicio de los mismos. Desde la CDN, en sus Arts. 9, 18 y 27, se reconoce el derecho de todo niño/a a crecer y desarrollarse en su familia y a vincularse con ella cuando se encuentra separado. En este sentido, es fundamental que la socialización primaria del niño/a se lleve a cabo en su entorno familiar, donde el propio niño/a o adolescente pueda participar activamente en las decisiones respecto de su vida actual y futura.

Se entenderá por familia a todas aquellas personas que comparten lazos consanguíneos y/o vínculos afectivos significativos que conforman un grupo, dentro del cual cada uno se identifica como un miembro de ella y reconoce a los otros como parte de ella.

Es este marco surgen y se desarrollan aspectos cruciales en la relación con los otros/as que constituyen y asientan la manera de cómo nos relacionaremos con nosotros/as mismos/as y con el mundo, es decir, los vínculos afectivos desarrollados en la primera infancia operan en forma posterior en las personas a través de estructuras cognitivo/afectivas llamadas “Modelos operantes de apego” (Bowlby, 1980). Estos modelos constituyen mapas epistémicos para conocer el mundo, a los otros y a sí mismo regulando o mediando la experiencia posterior del individuo (Carlson, 1994; Fonagy y Target, 1997).



Este sistema motivacional, definido por John Bowlby en 1973, y que denomino Apego, genera en las personas la necesidad de desarrollar y establecer vínculos afectivos duraderos con otras personas, y activando particulares conductas en la búsqueda de seguridad y regulación del estrés en el contacto con el otro (Lecannelier, 2007).

La teoría de apego, según postula Myron Hofer es “una necesidad humana universal para formar vínculos afectivos estrechos. Como núcleo de la teoría se encuentra la reciprocidad de las tempranas relaciones, la que es una precondition del desarrollo normal probablemente en todos los mamíferos, incluyendo a los humanos” (Hofer, 1995 en Fonagy 1999:1).

Bowlby desarrolla los planteamientos centrales de su teoría durante el periodo de 1969 y 1980, en los años posteriores se mantiene ampliamente trabajando entre los años por lo que en 1988 elabora una definición de apego que es tendido como “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se le considera mejor capacitado para enfrentar el mundo”. (Bowlby, 1988: 40).

Para Bowlby el ser humano nunca deja de estar apegado a otros: “la conducta de apego es característica de los seres humanos desde la cuna hasta la tumba” (Bowlby, 1979: 129).

Además, esta es una teoría aplicable en cualquier momento de vida del ser humano, y no solo para una etapa específica, ya que durante ella, se generan diferentes vínculos con personas, muchos de los cuales pueden ser catalogados en estilos de apego, entre éstos están los padres cuando se es niño/a, la pareja y los propios hijos/as.

También es necesario tener presente otros enfoques que han colaborado en dar un giro paradigmático en la psicología del

desarrollo infantil. Uno de ellos es el enfoque denominado “intersubjetivo”. Se entiende por intersubjetividad a “la capacidad de comunicarse, coordinarse y sintonizarse afectivamente con los otros a través de procesos pre verbales y verbales, de un modo diferente que con los objetos” (Lecannellier, 2007).

Vale señalar que para construir un espacio vincular genuinamente seguro al menos se tienen que dar tres características: 1. Que el adulto o adulta sea capaz de satisfacer una necesidad; 2. Que esta necesidad sea satisfecha de la misma manera (predecible); 3. Que esta experiencia ocurra durante un tiempo prolongado. Una vez que esto sucede se puede afianzar el desarrollo de un “Apego Seguro”. La consecuencia más relevante de experimentar un apego seguro es, como señalamos, el favorecer espacios de regulación emocional a las niñas y niños.

La regulación emocional como concepto se puede describir como la posibilidad que tiene el cuidador/a de bajar los niveles de estrés que presenta un niño/a o ante una situación compleja y por otra parte, implica también que el cuidador tenga la posibilidad de sostener el mayor tiempo posible los momentos de alegría y felicidad que experimenta el niño o niña. Cuando se es capaz de actuar desde estas dos perspectivas, se está favoreciendo la regulación emocional.

Estas experiencias permiten a largo plazo favorecer y cimentar en las niñas y niños aspectos de seguridad interna que facilitarán la auto regulación emocional y además poder transitar de una experiencia de heteronomía a una vivencia de autonomía.

Para Cecrea es importante hacer visible la dimensión vincular de las relaciones entre el mundo adulto y la infancia, específicamente las responsabilidades que tienen las personas adultas (en partículas las familias, la comunidad y los y las profesionales de Cecrea) en la

generación de un espacio vincular seguro, que favorezca la regulación emocional de las niñas y los niños, para fortalecer su autonomía y confianza en sí mismos.

ii).- Enfoque Intergeneracional

Según Gaitán (2006b en Pavez, 2012: 98), “el término generación se emplea para sugerir diferencias en la posición de distintos grupos de edad en virtud de su ubicación concreta en un período de la vida, a la vez que como sucesión de las actividades realizadas por los actores sociales desde una perspectiva histórica”.

Acuñando las premisas teóricas que Mannheim propuso y desarrolló para el estudio de la juventud, las cuales han nutrido una perspectiva generacional, Gaitán (2006b) la aplica al estudio de la infancia, considerando que en cada sociedad coexisten una gran variedad de edades en cada momento presente. Por lo tanto, la perspectiva generacional permite comprender a los sujetos sociales como pertenecientes a distintas generaciones, es decir, se analizan los fenómenos a partir de un “orden generacional” similar al de clase o género, 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 este sentido, “la dimensión generacional afecta en principio a la edad, pero al igual que en el caso del sexo y el género, tendríamos que distinguir entre edad biológica y social como orden generacional de la sociedad. Mientras que la edad biológica, de un modo simple, se puede definir a partir de la fecha de nacimiento, el significado social de tener, por ejemplo, 17 años, varía nacional y culturalmente, así como en los diferentes periodos de la historia” (Wintersberger, 2006: 88).

Profundizando en el aporte que ha realizado el movimiento Feministas, estas investigadoras introdujeron la dimensión de sexo para revelar un tipo de orden de género en los Estados de Bienestar patriarcales, de esta manera, quienes estudian la infancia tendrían que hacer el mismo ejercicio respecto a la edad y a la generación. Hay que tomar en cuenta las diferencias entre sexo y edad / género y generación. “Mientras que el rango de edad es un continuum (de tiempo), el rango de sexo es el de una relación binaria: la dicotomía de lo masculino y lo femenino. Mientras que la naturaleza de las relaciones de género a menudo se concibe como un difícil equilibrio entre diversidad e igualdad, detrás de las relaciones generacionales se esconde el concepto de desarrollo. Sin embargo, la aceptación, válida en principio, de que los seres humanos se desarrollan con la edad y establecen por tanto equilibrios cambiantes entre autonomía y dependencia se ha reducido, bajo el imperio adultista y paternalista que rige en la sociedad moderna a otra dicotomía, que es la de madurez e inmadurez. De ahí que, aunque las relaciones de edad y las de sexo son de naturaleza diferente, tanto el género como las relaciones generacionales hacen uso de dicotomías, que están más abiertas a la discriminación, a la marginalización y a la exclusión” (Wintersberguer, 2006: 91).

Vale señalar que no solo la edad, también la dependencia se puede leer como un elemento que se naturaliza dentro del orden generacional “sin cuestionarse que se trata más bien de una consecuencia de la posición de poder que ocupan las niñas y los niños” (Qvortrup, 1994: 4 en Pavez 2012: 96).

Es así que se construye desde un análisis de la sociología de la infancia una “noción de estructura generacional” ésta se comprende como un: “complejo conjunto de procesos sociales relacionales a través del cual algunas personas vienen a ser niños (son contruidos ideológicamente como niños) mientras que otras vienen a ser

adultos. Esta construcción necesariamente implica acción (en este caso de ambos, niños y adultos) y se comprende como un proceso práctico e incluso material, como una práctica consistente en “hacer generación”, o un conjunto de prácticas que contribuyen a crear el sentido y el contenido del orden (jerárquico) generacional” (Gaitán 2006:23). Tanto la niñez como la adultez, como categorías generacionales, se reproducen como tales, en cada experiencia relacional, conectada e interdependiente “lo que cada una de ellas es, depende de su relación con la otra, por lo cual el cambio en una está ligado necesariamente al cambio de la otra” (Gaitán 2006:23).

Es importante sin embargo señalar, que esta nueva sociología de la infancia a excepción del enfoque estructural (que incorpora a la niñez, adultez y adultez mayor), más bien ha restringido la perspectiva generacional a un “enfoque dualista (niñez-adultez). 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 recientes que tienen como base grupos de poblaciones identificados en relación a la edad (Gaitán 2006:23).

La infancia se constituye sobre todo como un fenómeno generacional, de esta manera, la conformación de las estructuras generacionales actuales en las que se co-construyen las infancias, necesitan mayor visibilización, investigaciones y el desarrollo de metodologías pertinentes y eficientes que permitan profundizar en la transformación de las desigualdades sociales y en el cuestionar la distribución del poder y los recursos, así como la posición social privilegiada de algunas generaciones por sobre otras, especialmente la infancia (Gaitán, 2006).

Capítulo—7

La relación con el territorio y sus redes como una manera de convivir

i) Territorio y comunidad

En términos amplios “El concepto de territorio se vincula con la idea de heterogeneidad y complejidad del mundo real, es decir, sus características medioambientales, la singularidad de sus actores, proyectos y estrategias. (Alburquerque, Francisco: 2003)” (Saz 2012: 01). Es decir, este es el espacio donde se desarrollan las relaciones sociales, donde se materializan, y asimismo existe una representación de las mismas, es el lugar donde el elemento de identidad y la cultura tienen su base y su sostén. También es el espacio en el que confluye la institucionalidad pública a través del Estado y privada a través de la sociedad civil organizada, las que intervienen mediante su accionar, regulando o transformando la sociedad. (Saz, 2012).

Por tanto, territorio se comprenderá como “un concepto teórico y metodológico que explica y describe el desenvolvimiento espacial de las relaciones sociales que establecen los seres humanos en los ámbitos cultural, social, político o económico” (Llanos-Hernández, 2010: 207).

Según lo que plantean Gallicchio y Winchester (2003), el territorio no es un mero espacio físico donde las cosas suceden o aterrizan, sobre todo, debe ser comprendido como una construcción social. El territorio por tanto es, a la vez, condicionador y condicionado por, y desde, las acciones de los actores y las comunidades. En este espacio local se contempla toda la dinámica relacional y las actividades que se generan en un lugar o área específica, es el contenedor de toda la vida pública cotidiana perteneciente a un área específica. De esta manera se puede concluir que es un concepto relativo, construido, que se da siempre en relación con un ámbito global, y que va cambiando según el territorio que se defina.



Como lo señala correctamente a nuestro juicio, el Consejo Nacional de la Infancia (2015:16) “La institucionalidad local responsable debe liderar un proceso intersectorial continuo de análisis de la realidad local de la infancia y adolescencia en cada territorio que incorpore la información proporcionada por todos los actores sectoriales locales en relación al desarrollo integral de la niñez”. Es así que para Cecrea el territorio tiene un carácter estratégico, por tanto debe situarse en una constante interacción con él. La relación que Cecrea establece con el espacio local es justamente la que le otorga sustentabilidad a cada acción del proceso para que sea genuinamente ciudadano, co-protagónico y facilite efectivamente la creación colectiva con pertinencia local.

En este sentido, Cecrea cumple un rol de garante de derechos principal, y como institución pública tiene la responsabilidad de garantizar el ejercicio pleno de derechos de la comunidad infantil y adulta en el espacio local, a partir de la creación de mecanismos específicos que entreguen la información acerca de dónde y cómo ejercer los derechos relacionados con la participación y la cultura y en la misma línea crear mecanismos específicos de participación activa de los niños y niñas y su comunidad; así también es igualmente relevante propender a la articulación con las redes institucionales y de base del territorio para promover una cultura que actúe en coherencia con los principios de los derechos humanos, especialmente el trato digno y respetuoso con la diversidad.

ii) Territorio y accesibilidad

El territorio trae consigo otro aspecto que desde los Cecrea es muy importante de tener en consideración para el ejercicio pleno de los Derechos de los niños y las niñas y sus comunidades. Estamos hablando de la Accesibilidad Universal, como Derecho Humano. “Accesibilidad es el conjunto de características que debe disponer

un entorno urbano, edificación, producto, servicio o medio de comunicación para ser utilizado en condiciones de comodidad, seguridad, igualdad y autonomía, por todas las personas, incluso por aquellas con capacidades motrices o sensoriales diferentes” (Manual de accesibilidad Universal 2012 : 14 y 15).

La importancia de poner este ámbito sobre la mesa para realizar un profundo análisis sobre el mismo, se relaciona con las características específicas que presentan los espacios locales en los que Cecrea se desarrollará. La diversidad territorial hace imprescindible revisar los elementos de accesibilidad desde la perspectiva de derechos al acceso, y al uso del espacio público, pues sino se contempla esta reflexión es posible profundizar sobre las desigualdades sociales y la exclusión social. “El desplazamiento de una persona, entre el punto de origen y un destino, implica traspasar los límites entre la edificación y el espacio público o entre éste y el transporte, ahí radica la importancia de que exista una cadena de accesibilidad”. Una cadena de accesibilidad “refiere a la capacidad de aproximarse, acceder, usar y salir de todo espacio o recinto con independencia facilidad, y sin interrupciones, si cualquiera de estas acciones no son posibles de realizar la cadena se corta y el espacio o situación se torna inaccesible” (Manual de accesibilidad Universal, 2012:14 y 15). La accesibilidad debe ser analizada como una cadena de acciones que se vinculan necesariamente entre sí.

Vale señalar que el concepto de accesibilidad ha ido evolucionando para decantar en un nuevo enfoque que tiene como objetivo concebir el entorno y los objetos de forma “inclusiva” o apta para todas las personas. Surge así el concepto de Diseño Universal o Diseño para todos y todas a partir de lo cual deben ser analizados múltiples aspectos del territorio.

Un Diseño Universal implica que la capacidad funcional de todas las personas se vea aumentada cuando se eliminan las barreras

arquitectónicas. A partir de esta premisa se elaboran una serie de principios básicos para operativizarla que se mencionan a continuación” (Manual de accesibilidad Universal, 2012:14 y 15):

- 1. Igualdad de uso, para que sea utilizar y adecuado para todas las personas, independientemente de sus capacidades y habilidades.
- 2. Flexibilidad, Contar con una amplia gama y variedad de capacidades individuales.
- 3. Uso simple y funcional, fácil de entender independiente de la experiencia, conocimientos, habilidades o nivel de concentración del usuario.
- 4. Información comprensible, cuente con la capacidad de intercambiar información con el usuario, independiente de las condiciones ambientales o las capacidades del mismo.

A partir de lo anteriormente mencionado Cecrea favorecerá la revisión de cada elemento para favorecer la experiencia de diversidad e inclusión social, así como el acceso universal. Esto implica: “desarrollar un entorno accesible y universal, que no imponga barreras (arquitectónicas y de comunicación), y que permita a todos/as desarrollar un modelo de vida adecuado. Este principio entiende que la diversidad funcional tiene lugar en la medida que la sociedad está diseñada para aceptar la variedad de sus individuos. De esta manera, la responsabilidad deja de ser del individuo y se traslada a la sociedad. Derivada de esta consideración nace la necesidad de la eliminación de las barreras para facilitar la participación activa y al desarrollo de la accesibilidad y el diseño universal. (Manual de accesibilidad Universal 2012: 14 y 15).

iii) Articulación Institucional y comunitaria. Propuesta a base de metodologías participativas, enfoque IAP

Es importante poner de manifiesto que “El territorio, hoy puede estar formado por lugares contiguos y por lugares en red. Son todavía los

mismos lugares que forman las redes y que constituyen el espacio trivial. Son los mismos lugares, los mismos puntos, pero conteniendo simultáneamente funcionalizaciones diferentes, quizá divergentes y opuestas”. (Llanos-Hernández, 2010: 214).

En esta línea los territorios son espacios de una gran tensión social y que paralelamente están formado por “un conjunto indisoluble, solidario, y también contradictorio, de sistemas de objetos y sistemas de acciones, no considerados aisladamente, sino como el contexto único en el que se realiza la historia ...el espacio es hoy un sistema de objetos cada vez más artificiales, poblado por sistemas de acciones igualmente imbuidos de artificialidad y cada vez más tendentes a fines extraños al lugar y sus habitantes...” (Llanos-Hernández, 2010: 217). Es decir, cada territorio particular está influenciado por diversos intereses económicos, así como fuerzas de poder globales, lo que lleva a volver difuso, debilitar o fragmentar los aspectos genuinos de arraigo y sentido de pertenencia que han conformado el espacio local.

Lo anteriormente señalado implica que para Cecrea sea sustantivo facilitar un proceso de articulación entre la comunidad y de ésta con el Estado, que promueva por una parte, el respeto y fortalecimiento de los elementos locales y patrimoniales, como ejes de acción de los procesos del Cecrea en el territorio, tomando la memoria histórica y la identidad local como insumos para ello. Y por otra, en relación al Estado, se requiere co-construir un sistema de trabajo de articulación intersectorial en cada localidad en la que se gesticione un Cecrea, que facilite el que cada institución asuma su rol de garante de derecho en el territorio favoreciendo así el ejercicio de los mismos, contemplando el respeto por la diversidad. Esta articulación tiene que estar sentada en bases de participación social de la comunidad, especialmente las niñas y los niños, puesto que quienes deberían negociar con las instituciones son en definitiva, los propios actores locales, cuyas

voces, saberes y potestades no deben ser sustituidos por otros. Por tanto, el rol de mediación, de articulación, implica la capacidad de gestión proactiva, esto es, de anticiparse a los acontecimientos, de trabajar imaginando escenarios y articulando de manera participativa con los actores (Gallicchio, Winchester, 2003).

Se ha planteado que uno de los problemas más complejos de abordar por las instituciones es la falta de participación y de organización de la comunidad (adulta), vale señalar que en este contexto la comunidad infantil prácticamente no se contempla en el plano de lo público, por lo que no se espera nada de ella y por tanto se encuentra prácticamente invisible. Sin embargo, al realizar un análisis más profundo dentro de las comunidades se descubre que existen articulaciones, (aunque con alto grado adultocéntrico) y que cada conjunto cumple una determinada función en el sistema. Lo interesante de este análisis es procurar que el territorio pueda operar como el espacio de articulación y organización de las interacciones entre los diferentes actores lo que lleva a que puedan tener una voz en el campo de las políticas públicas. En este sentido si las niñas y los niños se vuelven co-protagonistas de estos procesos de agencia pública, se valida la calidad del proceso democrático en el cual debieran confluir la diversidad de visiones de quienes habitan los espacios, estar puestas sobre la mesa y tener una posibilidad de incidencia real en la co-construcción de éstas políticas públicas.

Según señala Gallicchio, Winchester (2003: 173) respecto del caso chileno “aunque existe un nivel de asociatividad interesante, más importante es la fragmentación que se encuentra en este ámbito. Aunque hay múltiples organizaciones, ellas no estructuran un tejido social fuerte que sea expresión de la sociedad civil. Esta fragmentación, que tiene muchas causas, es uno de los factores que hace tan necesaria la coordinación, la colaboración, la articulación. No es posible manejar un agregado de demandas corporativas si tras

la idea de lo público —más allá de lo gubernamental— no está la idea del interés común; si no somos capaces de establecer una relación muy cercana entre el sistema político y las demandas ciudadanas. Y en ocasiones nuestro sistema político pareciera no sospechar la importancia de la relación con la ciudadanía en la construcción de políticas públicas”.

Para Cecrea es imperativo ético acercar a la sociedad civil organizada o no, adulta o infantil, al diseño, desarrollo y evaluación de las políticas públicas como una manera de potenciar el proceso democrático y la participación. Es así que cada articulación con el territorio es una posibilidad de dialogo entre la ciudadanía con el Estado, para propiciar una incidencia efectiva. Sumado a lo anterior, uno de los desafíos más importantes e incorporar a la infancia como agenciadora de estos procesos, facilitarle un espacio para escuchar su voz y validar sus aportes.

En sintonía con una mirada desde los derechos humanos “La vecindad nos domicilia en un lugar, como tierra que ama, que piensa, que desea, que colabora, De este modo la Educación de Derechos Humanos, es el cortafuego educativo para detener la explotación, la destrucción y la degradación de la tierra. La ética del cuidado que establece relaciones de buena vecindad con la tierra es la propuesta más atractiva que viene desde el sur y que recreará nuevos derechos a futuro”. (García, 2012: 35).

Bibliografía

- Abramovich, Victor. (2006). *Una Aproximación al Enfoque de Derechos de las estrategias y Políticas de Desarrollo*. Revista de la CEPAL Buenos Aires Argentina.
- Alfageme, Erika; Cantos, Raquel; Martínez, Marta. (2003). *De la participación al protagonismo infantil: propuestas para la acción*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.
- ALVAREZ. I y DULITZKY. A. *El desarrollo sustentable como derecho humano*. Revista Gloobal Hoy. www.global.net
- Ariés, Philippe. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus.
- Asamblea General de las Naciones Unidas ONU, (1966) *Pacto de Derechos Sociales, Económicos y Culturales. Resolución 2200 A (XXI)*, Entró en vigencia el 3 de enero de 1976. El Pacto tiene 160 Estados partes. Chile lo ratificó el 28 de abril de 1989
- Aylwin, José. (2012). *Pueblos Indígenas en el Derecho Internacional Comparado*. Instituto de Estudios Indígenas Universidad de la Frontera. <http://200.10.23.169/trabajados/Jos%E9%20Aylwin.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
- Bel, Carmen (2002). *Exclusión Social: Origen y Características*. Disponible en http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf (Último acceso febrero de 2016).
- Botero, Catalina. (2008). *Los retos del juez constitucional en un Estado multicultural. Criterios de fondo utilizados por la Corte Constitucional colombiana para resolver los conflictos entre unidad y diversidad cultural*. En: Giraud, Laura (Ed.), *Derechos, costumbres y jurisdicciones indígenas en la América Latina contemporánea* (pp. 145-183). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bowlby, J. (1988). *Una Base Segura. Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Buenos Aires. Paidós.
- Case, C. Y Dalley, T. (1992). Capítulo 4. *The Handbook of Art Therapy*. Londres. Tavistock/Routledge.
- Castillo Venerio Marcelina; Centeno Orozco Rebeca; Ortega Hegg Manuel. (2005). *Masculinidad y factores socioculturales asociados al comportamiento de los hombres frente a la paternidad en Centroamérica*. 1a ed. — Managua: UNFPA- CEPAL, 2005. <http://www.eclac.org/mexico/publicaciones/sinsigla/xml/4/22434/Final-ago2005a.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
- Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2010) *Observación General N° 21*.
- Comité de los Derechos del Niño (2001) *Observación General N° 1*.
- Comité de los Derechos del Niño (2009) *Observación General N° 12*.
- Comité de los Derechos del Niño (2011) *Observación General N° 13*.
- Comité de los Derechos del Niño (2013) *Observación General N° 14*.
- Comité de los Derechos del Niño (2009) *Observación General N° 17*.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Sistematización Encuentro Nacional de Consulta Previa a los Pueblos Indígenas para la Creación de la Nueva Institucionalidad Cultural. Unidad de Pueblos Originarios*. <http://consultaindigena.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2014/06/sistematizacion-encuentro-nacional-consulta-previa.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
- CECREA (2016 a), *Marco pedagógico CECREA*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cereca (2016 b) *Marco Metodológico CECREA*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Cereca (2015) *Manual de Uso de Inmueble y Protocolos de Seguridad Centros de Creación CECREA*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Corona, Esther; Ortiz, Gema (Compiladoras) (2003). *¡Hablemos de salud sexual! Manual para profesionales de atención primaria de la Salud la educación*. México, 2003. <http://www.unfpa.org/ni/wp-content/uploads/2014/09/Hablemos-de-Educ-y-salud-sexual-Parte-I.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
- Corporacion Opcion. (2010). *Derechos niños, niñas y adolescentes, documentos Básicos, Segunda Edición actualizada Corporación Opcion*.
- Cussiánovich, Alejandro. (2004). *Ponencia: Participación Ciudadana de la infancia desde el paradigma del protagonismo*, en II Congreso Mundial de Infancia adolescencia Ciudadanía desde la niñez y adolescencia y exigibilidad de sus derechos. Lima, Perú. Disponible en www.crin.org/.../Peru_Congress_IFEJANT_Alenjandro_Cussianovish.doc (Último acceso febrero de 2016).
- Cussiánovich, Alejandro. (2006). *Ensayos sobre la infancia. Sujeto de derecho y protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, Alejandro (2006) *Nacer y crecer pobre*. Lima: IFEJANT. Disponible en http://www.ifejants.org/new/docs/articulos/nacer_crecerpobre.pdf (Último acceso febrero de 2016).

Bibliografía

- Cussiánovich, Alejandro. (2007). *Aprender la condición humana, Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. Lima: IFEJANT. http://www.ifejants.org/new/docs/publicaciones/pedagogia_de_la_ternura.pdf (Último acceso febrero de 2016).
- Cussiánovich, Alejandro. (2010). *Ensayos sobre la infancia II. Sujeto de derecho y protagonista*. Lima: IFEJANT.
- Cussiánovich, Alejandro. (2010). Seminario *Visiones de Infancia y Diversidad Cultural en la construcción de un nuevo Código del niño y Adolescente*. Mayo 2010, Lima.
- Del Castillo, Alberto (2006), *Conceptos, Imágenes, y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*. 1ª ed., México. D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios históricos; Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- De Mause, Loyd. (1982). *Historia de la Infancia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Departamento de Extranjería y Migración. Ministerio del Interior. (2015). Seminario internacional *Migraciones, Nacionalidad y Derechos Humanos. Tendencias y desafíos en América del Sur*, Organizado por el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) de Argentina, el Centro de Derechos Humanos de la UDP, el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) y la Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado (UAH).
- Departamento de Extranjería y Migración Ministerio del Interior. (2003). *Oficio Circular N° 6.232 de Mayo*, Oficio ORD N° 07/1008(1531) de Agosto 2005 Ministro de Educación.
- Departamento de Extranjería y Migración. *Resolución Exenta N° 6.677 de Noviembre 2007*.
- Departamento de Extranjería y Migración. *Resolución Exenta. N° 1.914 de Marzo de 2008*.
- Departamento de Extranjería y Migración. *Resolución Exenta N° 80.388 de Diciembre 2009*.
- Departamento de Extranjería y Migración. *Resolución Exenta N° 10.654 de Diciembre 2009*.
- Erosky Consumer. (2016). *La Sexualidad en las diferentes etapas de la vida y en Situaciones Especiales. Sexo y Salud*. <http://sexosalud.consumer.es/etapas-de-la-vida/en-la-infancia> (Último acceso febrero de 2016).
- Fernández, H. (2008). *Aspectos Legales en la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes*. Documento no publicado.
- Fonagy, P (1999). *Persistencias transgeneracionales del apego: una nueva teoría*. Trabajo presentado en el “Grupo psicoanalítico de discusión sobre el desarrollo”, de la Asociación Psicoanalítica Americana, Washington DC. Estados Unidos.
- Fonagy, P. Target, M. (1997) *El Apego y la Función Reflexiva: Su papel en la auto-organización*. *Desarrollo y Psicopatología, Aperturas Psicoanalíticas* N° 9.
- Fonagy, P. y Mendiola, M. (2005) *Teoría del apego y psicoanálisis* *Revista Internacional de Psicoanálisis, Aperturas Psicoanalíticas* N° 20.
- Foucault, Michael. (1981). *El Nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI.
- Fundación TODO MEJORA. (2015) *¿Qué es la Sexualidad? Infografía*. <https://todomejora.org/guias/> (Último acceso febrero de 2016).
- Gaitán, Lourdes. (2006). *Sociología de la Infancia, Nuevas Perspectivas*. Madrid, Editorial Síntesis, España.
- Gaitán, Lourdes. (2006). *La Nueva Sociología de la Infancia: Aportes desde una mirada distinta*. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23767> (Último acceso febrero de 2016).
- Gaitán, Lourdes; Liebel Manfred (2011). *Ciudadanía y derechos de Participación de los niños, Nuevas Perspectivas*. Madrid, Editorial Síntesis, España.
- Gallicchio Enrique; Winchester Lucy. (2003). *Territorio Local y Desarrollo. Experiencias en Chile y Uruguay*. Disponible en http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0122/territorio_local_y_desarrollo.pdf (Último acceso febrero de 2016).
- Grundstrong P. y Poblete L. (2015). *Expresiones y acciones locales del enfoque de derecho de la niñez en los territorios de La Pintana, Lo Espejo y Quilicura*. ONG De Desarrollo Raíces y Fundación San Carlos. (2015).
- Instituto Nacional contra la Discriminación la Xenofobia y el racismo INADI (2012) *Discapacidad y No Discriminación, Argentina*. Disponible en http://inadi.gob.ar/wp-content/uploads/2012/12/discapacidad_y_discriminacion.pdf (Último acceso febrero de 2016).
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2014). *Instrumentos Internacionales Observaciones y Recomendaciones Generales de Derechos Humanos Sobre Igualdad, No Discriminación y Grupos de Especial Protección*. Santiago. INDH
- Jiménez, Magdalena. (2008). *Aproximación Teórica de la Exclusión Social: Complejidad e Imprecisión del Término. Consecuencias para el Ámbito Educativo*. *Estudios Pedagógicos* XXXIV, N° 1: 173-186, Departamento de Pedagogía. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, Campus de Cartuja s/n, Granada 18071, España. Disponible

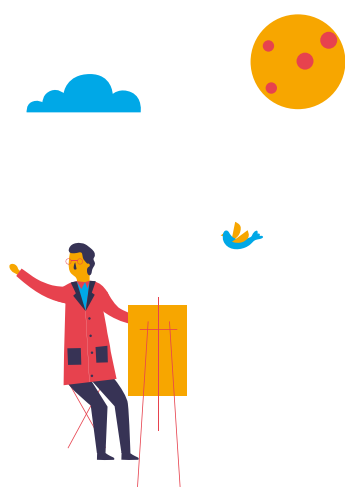
Bibliografía

- en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v34n1/art10.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
- Lagarde, Marcela. (1994). *Género e Identidades: metodología de trabajo con mujeres*. 2ª ed. FUNDETEC, UNICEF. Ecuador.
 - Liebel, Manfred. (2006). *Entre Protección y Emancipación Derechos de la Infancia y Políticas Sociales*. Material on line del Programa Experto en Políticas de Infancia de la Universidad Complutense, Madrid, España. Disponible en <http://www.ucm.es/info/polinfan/publicaciones.html> (Último acceso febrero de 2016).
 - Liebel, Manfred; Martínez Muñoz, Marta (Coordinadores) (2009). *Infancia y Derechos Humanos: Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: IFEJANT.
 - Lima, M. (2002). *Un Nuevo Paradigma: la Participación Ciudadana en Seguridad Pública, en los Desafíos de la Seguridad Pública*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. México.
 - Lecannelier, F. (2013). *Conocimiento & complejidad. Una perspectiva evolucionista*. Santiago. Editorial LOM Ediciones.
 - Llanos-Hernández, Luis. (2010). *El Concepto del Territorio y la Investigación en las Ciencias Sociales*. Disponible en <http://www.colpos.mx/asyd/volumen7/numero3/asd-10-001.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
 - Mannarelli, María Emma. (2002). *La infancia y la configuración de los vínculos en el Perú. Un enfoque Histórico*. Disponible en http://www.ninosdelmilenio.org/pdf/p_ensayo1.pdf (Último acceso febrero de 2016).
 - Marcial, Rogelio. (2009). "Masculinidad e intimidad" en *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad Vol. XV No. 45*, Guadalajara, México.
 - Mayal, Berry. (2002). *Towards a Sociology for Childhood*. Buckingham: Open University Press.
 - Méndez, Nathalie. (2008) *¿Puede la educación para la paz constituir un mecanismo de cultura política? Una aproximación desde el programa Aulas en paz*. Bogotá: Facultad de ciencia política y relaciones internacionales. Disponible en <http://psicologia.uniandes.edu.co/intrapsico/aulasenpaz/documentos/Tesis%20Nathalie%20Mendez.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
 - Ministerio de Desarrollo Social. (2016) *¿Qué es el Convenio 169 de la OIT?* <http://www.consultaindigenamds.gob.cl/qconvenio.html> (Último acceso febrero de 2016).
 - Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993). *Ley n° 19253. Establece normas sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, Y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*.
 - Ministerio de Justicia. (2000). *Código Procesal Penal última versión*.
 - Ministerio de Relaciones Exteriores. (2009). *Promulga el Convenio n° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado en Chile*, septiembre del año 2008. http://www.consultaindigenamds.gob.cl/doc/LEY-19253_05-OCT-1993.pdf (Último acceso febrero de 2016).
 - Ministerio Secretaría General de la República. (1980). *Constitución Política de la República de Chile*. Disponible en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302> (Último acceso febrero de 2016).
 - MINEDUC. (2015). *Política de Convivencia Escolar 2015 a 2018*. Santiago, Chile. Disponible en <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
 - Movimiento Congruencia. (2016) *¿Por qué el término adecuado es persona con Discapacidad?* Disponible en <http://www.congruencia.org.mx/porque-el-termino-adecuado-es-personas-con-discapacidad> Último acceso febrero de 2016).
 - Naciones Unidas. (1987). *Desarrollo y Cooperación Económica Internacional: Medio Ambiente*. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo.
 - Organización Mundial de la Salud (OMS); *Organización Panamericana de la Salud (OPS) en colaboración con Asociación de mundial de la Sexología (WAS) (2000). Promoción de la Salud Sexual, Actas de una reunión de consulta. Guatemala*. http://www.e-sanitas.edu.co/Diplomados/VIH/Modulo%201/lecturas/Promocion_de_Salud_Sexual%20OMS%202000.pdf (Último acceso febrero de 2016).
 - Organización de Naciones Unidas ONU. (2006). *Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad*. Disponible en <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html> (Último acceso febrero de 2016).
 - Ortiz, Gema. (2003). *Sexualidad a través del Desarrollo*. Asociación Mexicana para la Saud Sexual. México, 2003. <http://www.amssac.org/biblioteca/sexualidad-desarrollo/> (Último acceso febrero de 2016).
 - Pavez Soto, Iskra. (2003). *Género e Infancia: acercamiento hacia la situación específica de las niñas*. Disponible en <http://boletin.fundacionequitas.org/13/13.14.htm> (Último acceso febrero de 2016).
 - Pavez Soto, Iskra. (2012). *Sociología de la Infancia: las niñas y los niños*

Bibliografía

- como actores sociales. *Revista de sociología*, N° 27 (2012) pp. 81-102. Disponible en <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
- Pavez Soto, Iskra. (2013). *Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile*. Polis 35 Migraciones sur-sur: Paradojas globales y promesas locales Disponible en <https://polis.revues.org/9304> (Último acceso febrero de 2016).
 - PNUD. (2009). *Proteger a los países vulnerables en épocas de crisis económica*. Disponible en <http://content.undp.org/go/newsroom/2009/march/higher-death-and-school-drop-out-rates-threaten-poor-countries-facing-the-global-economic-crisis.es?lang=es> (Último acceso febrero de 2016).
 - Quijano, Anibal. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires. Artículo On line. Disponible en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Anibal%20Quijano.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
 - Rojas Flores, Jorge. (2007). *Los derechos del niño en Chile: una aproximación histórica, 1910-1930*. Santiago: Instituto de Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.
 - Saz, Mijal. (2012). *Actores, Redes y Territorios: Las Alianzas en la Construcción de Proyectos Comunes*. Disponible en <http://www.conectadel.org/sin-categoria/actores-redes-y-territorio-las-alianzas-en-la-construccion-de-proyectos-comunes/> (Último acceso febrero de 2016).
 - SENADIS. (2013). Ley N° 20422. *Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Disponible en http://www.senadis.gob.cl/pag/177/557/ley_n20422 (Último acceso febrero de 2016).
 - SENAME. (2012). *Síntesis con los principales hallazgos de estudio Género, Infancia y Maltrato ejecutado entre mayo 2006 y abril 2007*. http://www.sename.cl/wsename/otros/doc_sename/Sinstesis_Estudio_Genero_Infancia_Maltrato.pdf (Último acceso febrero de 2016).
 - SENAME. (2008). *Generando Un Modelo para la Alerta Temprana de Vulneraciones de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en el Espacio Local*.
 - Stefoni, Carolina. (2001). *Representaciones Culturales y Estereotipos de la Migración Peruana en Chile. Informe final del concurso: Culturas e identidades en América Latina y el Caribe*. Programa Regional de Becas CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20101111100353/stefoni.pdf> (Último acceso febrero de 2016).
 - Trisciuzzi, Leonardo; Cambi, Franco. (1993). *Infancia e Historia Lima: IFEJANT*.
 - UNICEF. (2012). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*. Disponible en http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/NINOS%20MIGRANTES%20baja.pdf (Último acceso febrero de 2016).
 - UNICEF. (2015). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en <http://www.unicef.org/spanish/crc/> (Último acceso febrero de 2016).
 - Wintersberger, Helmut. (2006). *Infancia y Ciudadanía: El orden generacional del Estado de Bienestar*. Disponible en <http://biblioteca.ues.edu.sv/revistas/10700974-4314.pdf> (Último acceso febrero de 2016).

Notas



1. Si bien este documento ha sido elaborado para el Programa Cecrea, su uso está abierto a otras instituciones que deseen incorporar el Enfoque de Derechos de Niñez en su labor de educación formal o no formal.
2. Actual subsecretaría de las culturas y las Artes del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
3. En H. Niec (coord.), *Cultural Rights and Wrongs: a collection of essays in commemoration of the 50th anniversary of the Universal Declaration of Human Rights*, París y Leicester, UNESCO Publishing e Institute of Art and Law).
4. La Revista *Annales* nace en Francia, en el año 1929, bajo la conducción de Marc Bloch y de Lucien Febvre, que más tarde se desarrollaría bajo la dirección de Fernando Braudel. La metodología utilizada se relacionaba con reconstruir una historia total, es decir, tener en cuenta no solo los acontecimientos políticos y las ideologías dominantes sino también las transformaciones materiales de las condiciones de vida de las clases “inferiores” (Trisciuzzi y Cambi 1993: 13).
5. Como ejemplo podemos observar el análisis que hace la abogada Catalina Botero, en su artículo “Los retos del juez constitucional en un estado multicultural: el caso de Colombia” en que a través de la revisión de un caso concreto, presenta una valiosa reflexión en relación a una forma que puede interpretarse como expresión de ciudadanía infantil. La autora explica que una niña de 12 años de la comunidad indígena Arhuaca, fue elegida como representante de un cargo público del Consejo de Bogotá, esta comunidad interpuso una acción de amparo al ser declarada nula su elección a este cargo por no cumplir el requisito de edad establecido por la ley. Esta finalmente fue concedida por la corte Colombiana, pues la institución comprendió que en materia de representación política, en esta comunidad, el criterio de edad no era un impedimento para ejercer un cargo público (Botero, 2008)
6. “La eugenesia es la ciencia que trata de todos los factores que mejoran las cualidades innatas de una raza; también de aquellos que desarrollan hasta el máximo su superioridad” (Galton, 1909: 165 en Casaus 2014). Por lo tanto, según Casaus “En el siglo XIX, la articulación entre raza, sexo y desigualdad se convierte en una de las principales razones por las que se configuran las naciones y los Estados modernos, vinculados estrechamente con la idea de raza” (Goldberg, 2006; Stepan 1991; Young, 1995, en Casaus 2014).