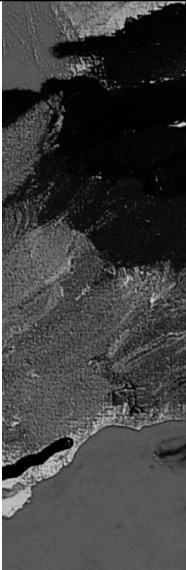


POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA INFANCIA



**Edición
Felipe Cousiño Donoso
Ana María Foxley Rioseco**

“Políticas Públicas para la Infancia”

Edición:

Felipe Cousiño Donoso

Ana María Foxley Rioseco

Colaboración:

Catalina Frías de la Fuente

Portada:

“Pintando con los Niños”: obra de niños chilenos y Concepción Balmes Barrios.

Fundación Integra, 1998

Registro de Propiedad Intelectual:

xxxxx

Octubre de 2011

Impresión:

Gráfica Lom Ltda

Diagramación:

Maite Urrutia Kaiser

Santiago de Chile

Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO

(Libro de distribución gratuita).

ÍNDICE	PAG
Prólogo:	5
"Una necesaria reflexión crítica". Ana María Foxley, Secretaria Ejecutiva Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO.	
Introducción:	9
"Un enfoque sistémico e interdisciplinario". Felipe Cousiño Donoso, Jefe de Relaciones Internacionales, Vicepresidente de Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO.	
"Diagnóstico de la educación parvularia en Chile: Avances y desafíos":	17
Andrea Rolla, Paola Leal y Natalia Torres	
"Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas":	43
Olga Grau	
"Notas para pensar la constitución de un campo discursivo":	55
Dora Lilian Marín	
"Reflexiones sobre la (in)justa división de las infancias":	77
Graciela Frigerio	
"De objeto de protección a sujeto de derecho":	91
Soledad Larraín	
"Educación en derechos humanos: Un desafío impostergable":	99
Abraham Magendzo.	
"La infancia. Una lectura desde la perspectiva del género":	121
Carolina Franch, Luna Follegati e Isabel Pemjean	
"Políticas transdisciplinarias para la violencia adolescente":	139
Laura Germain	
"La protección integral a la infancia y los desafíos de los servicios de salud":	149
Miguel Cordero, Lucía Vergara, Felipe Arriet y Andrea Torres	
"La educación sexual como asunto público":	163
Aldo Meneses	
"Ausencias y protagonismos dudosos":	181
Victoria Uranga.	

PRÓLOGO

UNA NECESARIA REFLEXIÓN CRÍTICA

Ana María Foxley R.¹

En un contexto mundial de globalización de la economía, de la cultura y de la información, en momentos clave para el futuro del país hacia el desarrollo, las políticas nacionales orientadas a niños y jóvenes, juegan un papel determinante. Ellas serán los pilares sobre los cuales construir una sociedad más equitativa y más inclusiva, donde la educación, la cultura, la salud sean un derecho básico; donde la equidad, el respeto a los derechos humanos y la aceptación de la diversidad cultural, social, étnica y sexual sean un motor para el desarrollo pleno.

En este marco y con el afán de potenciar la reflexión y el debate e impulsar propuestas para el diseño de políticas públicas, seis “Cátedras UNESCO” de Chile, impulsadas por la Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO, decidieron realizar un proyecto multidisciplinario enfocado en los niños y adolescentes del país. Estas Cátedras se pusieron de acuerdo sabiendo que, desde su tribuna, como integrantes del sistema de educación superior, pueden contribuir a enfoques innovadores y a una reflexión crítica que contribuya al cambio.

El Programa de “Cátedras y UNITWIN”², de UNESCO, es una red de más de 700 existentes en el mundo, orientadas a la investigación, la docencia, el intercambio, el desarrollo de capacidades, la divulgación y el aprovechamiento

1 Periodista PUC. Master en Políticas Culturales (DEA) La Sorbonne Nouvelle, Paris III. Secretaria Ejecutiva Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO.

2 UNITWIN es la abreviatura de “University Twinning and Networking” (“plan de hermanamiento e interconexión de universidades”). Este Programa de la UNESCO constituye un instrumento para el desarrollo de las competencias de las instituciones de enseñanza superior e investigación, conforme a un espíritu de solidaridad internacional.

compartido del saber. La UNESCO pretende, a través de ellas, crear “polos de excelencia” y alianzas con carácter pluridisciplinario e intersectorial, de tal manera de producir “hermanamientos” entre universidades, a nivel nacional, regional o internacional.

Como centros de elaboración de ideas (“think tanks”) las Cátedras tienen la misión de crear puentes entre los círculos académicos, la sociedad civil, las comunidades locales, el Estado y los formuladores y ejecutores de decisiones en materia de políticas. Se suman, con su trabajo académico, a los esfuerzos de UNESCO por aplicar el Programa de esa institución multilateral en las esferas de su competencia, es decir en Educación, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Sociales y Humanas, Cultura e Información y Comunicación. Siempre teniendo presente las prioridades de la organización, orientadas a los países más pobres de África, la igualdad de género y los jóvenes.

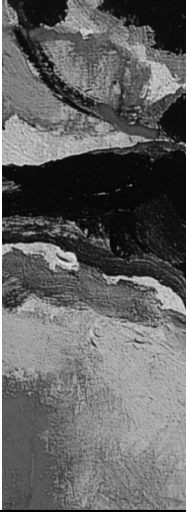
La Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO, radicada en la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación, como parte de la estructura organizacional de la UNESCO desde 1953, tiene entre sus funciones la de coordinar e impulsar las iniciativas de las Cátedras UNESCO en Chile ³.

Por consiguiente, al emprender la edición de este libro de *“Políticas públicas para la infancia y la adolescencia”*, nos proponemos contribuir a los objetivos, líneas de acción y prioridades de UNESCO que, los 193 Estados miembros del organismo, deciden cada dos años en la Conferencia General. Entre los temas eje están el promover una educación inclusiva y de calidad, para todos y todas, durante toda la vida, como un derecho básico y fomentar la diversidad, el diálogo intercultural y una cultura de paz, teniendo como eje articulador y como meta, el desarrollo humano y la inclusión social.

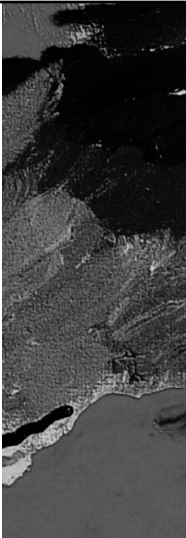
3 Las Cátedras activas en Chile son: “Manejo de Recursos Naturales, Planificación Territorial y Protección Ambiental para el Desarrollo Sustentable”, de la Universidad de Concepción, coordinada por Oscar Parra; “Educación y Derechos Humanos”, de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, coordinada por Abraham Magendzo; “Políticas Públicas”, de la Universidad de Chile, coordinada por Aldo Meneses, en reemplazo del profesor emérito Raúl Urzúa, fundador de la Cátedra; “Filosofía”, de la Universidad de Chile, coordinada por Humberto Giannini; “Medios de Comunicación y Participación Ciudadana”, de la Universidad Diego Portales, coordinada por Victoria Uranga; “Ingeniería Ambiental”, de la Universidad Católica de Valparaíso, coordinada por Marcel Szanto; Oceanografía, de la Universidad de Concepción, coordinada por Silvio Pantoja; “Género”, de la Universidad de Chile, coordinada por Sonia Montecino; “Abordaje Interdisciplinario de la Violencia”, de la Universidad de Chile, coordinada por Laura Germain; “Políticas y sistemas comparados de Educación Superior”, de la Universidad Diego Portales, coordinado por José Joaquín Brunner; “Lectura y Escritura”, de la Universidad Católica de Valparaíso, coordinada por Giovanni Parodi e “Inclusión en la Educación Superior”, de la Universidad de Santiago de Chile, coordinada por Francisco Javier Gil.

Al editar esta publicación, cumplimos con el compromiso de registrar y difundir las reflexiones y ponencias que surgieron en el Seminario sobre el tema, impulsado por las Cátedras UNESCO de “Educación en Derechos Humanos”; de “Políticas Públicas”; de “Filosofía”; de “Medios de Comunicación y Participación Ciudadana”; de “Género” y de “Abordaje Interdisciplinario de la Violencia”, con el apoyo de la Comisión Nacional UNESCO.

Esperamos que estos textos de los directores e integrantes de las Cátedras UNESCO contribuyan al debate y a propuestas innovadoras en el ámbito académico, entre los responsables de las políticas públicas, los representantes de las instituciones del Estado y los integrantes de la sociedad civil.



INTRODUCCIÓN: UN ENFOQUE SISTÉMICO E INTERDISCIPLINARIO



INTRODUCCIÓN: UN ENFOQUE SISTÉMICO E INTERDISCIPLINARIO

Felipe Cousiño D.⁴

Existe un amplio consenso en que la educación es la clave del desarrollo. Ocupa un lugar prominente entre las diversas políticas públicas destinadas a superar la pobreza y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos. Lo anterior se ha visto reflejado en la prioridad que le han otorgado los sucesivos gobiernos, la que se ha traducido en un sostenido crecimiento del presupuesto y en los esfuerzos por ampliar la cobertura, por garantizar el acceso y por mejorar progresivamente su calidad.

Lo anterior, en el entendido que es en la infancia donde comienza la formación integral del ser humano y donde se forja el futuro ciudadano que contribuirá activamente al desarrollo del país. Por esta razón, resulta indispensable desarrollar políticas públicas orientadas hacia la infancia que aborden, desde un enfoque interdisciplinario, las diversas realidades y problemas que enfrenta el niño desde su nacimiento hasta su transformación en un adulto autónomo, contribuyendo a su formación integral.

En ese sentido, el aporte de reflexión que hicieron seis de las “Cátedras UNESCO” de Chile, convocadas por la Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO a participar del Seminario “Políticas Públicas para la Infancia”, resultó de un gran valor, tanto por su perspectiva crítica de lo realizado hasta ahora en nuestro país en ese ámbito, como por su enfoque constructivo y propositivo para seguir mejorando, desde un enfoque sistémico, la forma en que se abordan estos importantes desafíos.

La evidencia del aporte sustantivo generado por esa reflexión, nos ha impulsado, como Comisión Nacional de Cooperación con UNESCO, a editar este libro con las ponencias, revisadas por los autores, que fueron presentadas en dicho Seminario. Asimismo, hemos pedido a expertas del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, un artículo adicional sobre las políticas educativas orientadas a la primera infancia, que complementa la reflexión emanada del Seminario y encabeza el presente libro.

⁴ Licenciado en Filosofía, PUC. Master of Strategic Studies, Victoria University of Wellington, Nueva Zelandia. Director de Relaciones Internacionales, Ministerio de Educación. Vicepresidente Comisión Nacional de Cooperación con la UNESCO

En efecto, Andrea Rolla, Paola Leal y Natalia Torres, en su artículo *Diagnóstico de la Educación Parvularia en Chile: Avances y Desafíos* destacan que el conocimiento científico respalda la importancia de la primera infancia y ha posibilitado el diseño e implementación de iniciativas dirigidas a mejorar la forma en que se está abordando esta temática en nuestro país.

Al respecto, se releva la importancia de fomentar un diálogo entre la investigación científica y la formulación de la política, de modo de evidenciar las fortalezas y debilidades de los distintos programas en educación parvularia impartidos hoy en día en Chile. Esto, considerando que la evidencia permite concluir que la asistencia a educación parvularia de niños y niñas, entre tres y cinco años, tiene un impacto positivo en su desarrollo y aprendizaje posterior.

Olga Grau, se refiere a las *Representaciones Sociales de la Infancia, Discursos y Prácticas*, nos invita a reflexionar, desde una perspectiva filosófica, sobre este tema de la infancia. Se pregunta sobre la comprensión social y cultural, traducida en un conjunto de representaciones respecto a lo que los niños y las niñas son, que circulan de manera naturalizada. Señala que se pueden encontrar diversos discursos que apelan a los Derechos del Niño y/o a principios fundamentales como respeto, protección, equidad social, diversidad y calidad educacional, entre otros, en los cuales se configuran ciertos sistemas de representaciones que establecen imágenes unificadas de la infancia, sobre las que resulta necesario preguntarse.

Dora Lilia Marín Díaz, en su artículo *Notas Para Pensar la Constitución de un Campo Discursivo* indaga en cómo, para intentar comprender aquello que denominamos infancia, es necesario reconocer, en primer término, la existencia de imágenes de infancia que provienen de la Modernidad, y que definen nuestra forma de pensar y actuar con relación a los niños, niñas y jóvenes en la actualidad. También hace presente que dichas concepciones sustentan diversas prácticas relativas a los niños y niñas, que originan múltiples discursos sobre la infancia por medio de los cuales se intenta acoplar a los niños al mundo social y cultural.

Graciela Frigerio, por su parte, nos aporta sus *Reflexiones Sobre la (injusta) División de las Infancias* donde observa una fractura en la vida de los niños, que constituye una frontera que se consolida entre aquellos que son llamados

simplemente “niños” y aquellos a los que se identifica como “menores”, es decir a los que, según menciona, se les expropiaría de la ficción jurídica que en el derecho se asigna a un sujeto de poca edad, y se le aplican prácticas de minorización, negándoles su inscripción como sujetos en el tejido social.

Soledad Larraín nos ilustra sobre la evolución del concepto de niñez, en su texto *De Objeto de Protección a Sujeto de Derecho*, especialmente a partir de la Convención de los Derechos del Niño, de Naciones Unidas, que pasó de considerar a la infancia como objeto de protección a ser considerada como sujeto de derecho. Ello significa, también, un cambio en el rol del estado, desde un estado tutelar a un estado garante de derechos y un cambio en las políticas públicas, desde un enfoque de carencias a un enfoque de derecho. Hace presente la falta de protagonismo que tiene la infancia en la agenda política y social, por lo cual resulta imperativo generar mecanismos de consulta y participación de los niños y niñas en las políticas que les afectan directamente, así como reforzar los mecanismos jurídicos que garanticen sus derechos.

Abraham Magendzo nos recuerda en su artículo *Educación en Derechos Humanos, un Desafío Impostergable* que la educación en derechos humanos tiene como objetivo fundamental formar al sujeto de derechos. Expone que es una tarea que debe asumirse desde la más temprana edad, constituyéndose en una obligación impostergable de las políticas públicas y sociales. Ello requiere de una real voluntad política que se refleje en una política pública integral y consistente en el tiempo, que no eluda en su enfoque las problemáticas propias.

Carolina Franch, Luna Follegati e Isabel Pemjean, en su texto *La infancia. una Lectura desde la Perspectiva del Género*, realizan un recorrido argumental que establece la importancia del proceso de socialización de género para las personas y cómo se vincula este proceso con el sistema educativo. Asimismo, reseñan las implicancias de la exclusión de las mujeres en los espacios educativos institucionales y propician una educación que genere espacios democráticos y potencie la construcción de una experiencia formativa que desarrolle valores, habilidades y actitudes que den cuenta de un giro epistemológico importante, basado en los enfoques de género y derecho.

Laura Germain pone su acento en las *Políticas Transdisciplinarias para la Violencia Adolescente* y la experiencia con instituciones que han fijado como objetivo conocer a los adolescentes que incurren en actos de violencia, incluyendo factores como su entorno familiar, historia personal y situaciones de violencia que han conocido. Propone un cambio de mirada centrado en la prevención, desde una acción multidisciplinaria.

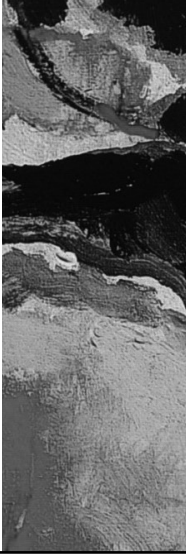
Miguel Cordero Vega, Lucia Vergara, Felipe Arriet y Andrea Torres aportan una interesante perspectiva en su artículo *La Protección Integral a la Infancia y los Desafíos de los Servicios de Salud*. Destacan la necesidad de prevenir las enfermedades y realizar intervenciones selectivas en la primera infancia, particularmente en niños que crecen en entornos adversos, con el objetivo de incrementar sus probabilidades de ingresar a la escuela en mejores condiciones de salud y alimentación, mejorando con eso sus posibilidades de desarrollo y mejorando sus habilidades para aprender.

Aldo Meneses comenta la Ley 20.418, del año 2010, que “fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad” en su artículo *La Educación Sexual Como Asunto Público*. Señala que el compromiso del Estado no finaliza con la convocatoria a presentar alternativas de formación en materia de educación sexual, sino que debe considerar el desarrollo de efectivas condiciones de acceso a las mismas. Destaca que diversos estudios especializados señalan la importancia de la debida capacitación de los profesores, del necesario compromiso de las autoridades de los establecimientos educacionales y, especialmente, de los apoderados, quienes no sólo deben consentir dichos aprendizajes, sino mantener un discurso coherente con aquello enseñado en la sala de clases.

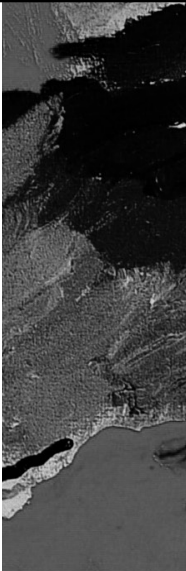
Victoria Uranga, finalmente, en su artículo *Ausencias y Protagonismos Dudosos* nos muestra el desafío de construir espacios genuinos de participación para los niños y niñas en los medios de comunicación, pero también en el conjunto de la sociedad. Invita a generar un contexto donde la autoexpresión de los niños y niñas se valora en forma permanente y no como un acto extraordinario. Asimismo, hace un llamado a responsabilizarnos de que los medios de comunicación cumplan su rol esencial en la consolidación de la democracia, siendo los niños actores de esa construcción diaria, posibilitando que su

participación en los medios constituya una inversión social en la construcción de ciudadanía.

En síntesis, el libro que ponemos a su disposición aborda desde múltiples ángulos y disciplinas el tema de la infancia como objeto de políticas públicas. Resulta evidente que la calidad y profundidad de los artículos, si bien no agota todas las aristas del debate, constituye un aporte fundamental a la reflexión que nuestro país requiere sobre este tema para los próximos años.



DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE



DIAGNÓSTICO DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA EN CHILE:

Andrea Rolla, Paola Leal y Natalia Torres ⁵

Centro de Estudios del Ministerio de Educación

Ofrecer oportunidades de desarrollo adecuadas a niños y niñas pequeños constituye el fundamento del desarrollo comunitario y económico, convirtiéndose en la base de una sociedad sana, próspera y sustentable. En este sentido, la educación parvularia en Chile contribuye de manera relevante al desarrollo de niños y niñas y forma parte importante del desarrollo de políticas públicas que apunten al crecimiento, no solo económico, sino también social y comunitario del país.

El presente artículo busca, tanto resumir los adelantos en investigación como documentar los avances logrados y los desafíos que Chile tiene por delante para lograr una mirada integral de la primera infancia en el país.

Desde las ciencias se presenta evidencia sobre la importancia de invertir en primera infancia. Además la realidad de Chile se expone, focalizando en cuatro puntos clave: cobertura, calidad, financiamiento e institucionalidad. En función de la evidencia expuesta se concluye con lineamientos generales de mejora de las políticas públicas en los cuatro aspectos clave de la educación parvularia.

Introducción

Desde la investigación, el foco en educación parvularia y, más ampliamente, en primera infancia, se ha potenciado en el mundo, tanto en términos de investigación sobre efectividad, como en programas integrales de calidad. A partir de la relevancia lograda desde las ciencias, la necesidad de definir claramente cómo se constituye la primera infancia ha sido una tarea compleja y no exenta de discusiones. Si se considera que, en dicha definición,

⁵ **Andres Rolla**, profesora de Educación Básica y Doctora en Educación de la Universidad de Harvard. Encargada de Primera Infancia del Centro de Estudios del Ministerio de Educación. **Paola Leal**, psicóloga de la Universidad de Chile y Master en Métodos de Investigación Social de la Universidad London School of Economics. **Natalia Torres**, psicóloga y Magister en Psicología Educacional de la Universidad Católica de Chile. Estas últimas son investigadoras del núcleo Primera Infancia del Centro de Estudios del Mineduc. (Ver NOTA al final del texto)

debe enfatizarse la creación de políticas públicas que consideren a los niños y niñas en este nivel, el Comité de la Naciones Unidas ha logrado un concepto suficientemente amplio y claro en el cual la primera infancia se entiende como: *“todos los niños y niñas desde el nacimiento hasta su paso a la escuela regular o educación básica”* (UNESCO, 2010). En este sentido, en la mayoría de los casos, la primera infancia se distribuye desde el nacimiento hasta los seis años, variando la edad de término de acuerdo a la estructura de la educación parvularia de cada país (UNESCO, 2010).

Desde la política pública, a nivel nacional e internacional, los intentos en esta materia han incluido, en primera instancia, un aumento sistemático de cobertura de la educación parvularia, la salud y el sistema de protección social para niños y niñas menores de seis años, con un énfasis cada vez mayor en el mejoramiento de la calidad de los servicios entregados (MINEDUC, 2005; UNICEF, 2007; Banco Mundial, 2009).

Invertir en primera infancia

El desarrollo de una persona durante los primeros años de vida impacta, en gran medida, la trayectoria futura de su aprendizaje y su salud (Banco Mundial, 2009; BID, 2007; Center on the Developing Child, 2007; Center on the Developing Child, 2005; Dickinson, 2006; Fox, Levitt, & Nelson, 2010; Hinton & Fischer, 2009; Knudsen, 2004; Shonkoff & Phillips, 2000).

Aquellas experiencias tempranas basadas en interacciones estables, sensibles a las necesidades de los niños y niñas y que enriquecen las experiencias de aprendizaje durante la crianza, contribuyen a brindarles efectos positivos duraderos (Banco Mundial, 2009).

Por el contrario, la presencia de condiciones que producen estrés crónico durante las etapas tempranas de desarrollo, causado por factores de gran adversidad (como pobreza extrema, abuso y negligencia profundos), tenderán a producir un impacto negativo en la arquitectura del cerebro en desarrollo y a poner en estado de alerta máxima permanente al sistema biológico que da respuesta al estrés, aumentando el riesgo de padecer una amplia gama de trastornos crónicos físicos y mentales (Center on the Developing Child, 2007; BID, 2006; UNESCO, 2010).

De modo similar, niños y niñas que inician la etapa escolar con niveles de desarrollo significativamente por debajo de sus pares, en general no logran disminuir esta brecha, prediciendo futuras dificultades tanto en su aprendizaje y salud, como en ámbitos más amplios de su vida personal y profesional (Lee & Burkman, 2002; Zigler, Gilliam, & Jones, 2006).

El *Center on the Developing Child*, de la Universidad de Harvard ⁶ (2007; 2005), ha entregado una serie de conclusiones que, desde las ciencias, relevan el rol de la primera infancia:

- Otorgar oportunidades de desarrollo adecuadas constituye el fundamento del desarrollo comunitario y económico. La investigación en Economía sostiene que invertir tempranamente en la vida de los niños y niñas rinde los máximos beneficios a la sociedad (Lynch, 2004; Heckman, Lochner & Taber, 1999).
- La interacción social da forma a los circuitos neuronales del cerebro en desarrollo (Shonkoff & Phillips, 2000; Fox, Levitt, & Nelson, 2010; Meaney, 2010; Knudsen, Heckman, Cameron, & Shonkoff, 2006; Knudsen, 2004). Se infiere que interacciones tempranas enriquecidas impactan positivamente la arquitectura del cerebro y viceversa.
- Es más eficiente y efectivo influir sobre el desarrollo de la arquitectura cerebral del niño o niña que generar nuevos circuitos durante las etapas del desarrollo adolescente y adulto (OECD, 2007; Koizumi, 2003).
- Los procesos de aprendizaje, las conductas y la salud física y mental, interrelacionados durante todo el ciclo vital, se ven potenciados o interferidos a través de la calidad de las interacciones sociales que niños y niñas reciben dentro de un contexto cultural (Hinton & Fischer, 2009).
- Una exposición permanente a situaciones de estrés, sin redes de apoyo que permitan sobrellevarlo, puede dañar la organización de la arquitectura cerebral, provocar dificultades de salud y contribuir a la generación de retraso en el desarrollo cognitivo y socioemocional (Center on the Developing Child, 2007).

6 El Center on the Developing Child, dependiente de la Universidad de Harvard, alberga al National Scientific Council on the Developing Child y al National Forum on Early Childhood Policy and Programs.

- Lo que diferencia a los programas de intervención temprana, que promueven el desarrollo infantil saludable, son los factores de efectividad que plantean, como el estilo de relaciones que establece el niño o la niña con sus padres, la estimulación cognitiva y socio-afectiva desde temprano, entre otros (Center on the Developing Child, 2007).

Consistentemente con lo anterior, existen dos líneas de acción concretas respecto de la educación impartida para niños y niñas en edad preescolar.

La primera tiene relación con la investigación sobre factores de efectividad, los cuales buscan establecer los componentes necesarios para entregar programas de educación parvularia de calidad. Entre estos factores, destacan los relativos a la estructura (infraestructura, proporción de adultos por niños/as, adultos capacitados, ambientes físicos seguros, tamaño de la sala, materiales disponibles, etc.) y aquellos referentes a procesos (interacciones en sala, ambientes lingüísticos enriquecidos, currículos apropiados, etc.) (Rolla & Rivadeneira, 2006; Bedregal, 2006; Banco Mundial, 2009; Bennet, 2008; Center on the Developing Child, 2005).

Una segunda postura guarda relación con mantener una mirada integral, buscando establecer el impacto que la educación parvularia tiene en el desarrollo más amplio de niños y niñas en el largo plazo.

La evidencia internacional y nacional es clara en definir los principales aspectos que se relacionan con la calidad de la educación parvularia y la atención en primera infancia; el énfasis se coloca en la necesidad de atender a estos factores a la hora de desarrollar programas, planes y políticas relacionadas con niños y niñas en edad temprana.

En la siguiente sección se describen los antecedentes, avances y desafíos para el sector, en Chile, a partir de cuatro grandes focos: cobertura, calidad, financiamiento e institucionalidad. Estos son los temas clave en el diseño de políticas públicas que apunten a mejorar la educación parvularia en Chile.

Avances de la educación parvularia en Chile

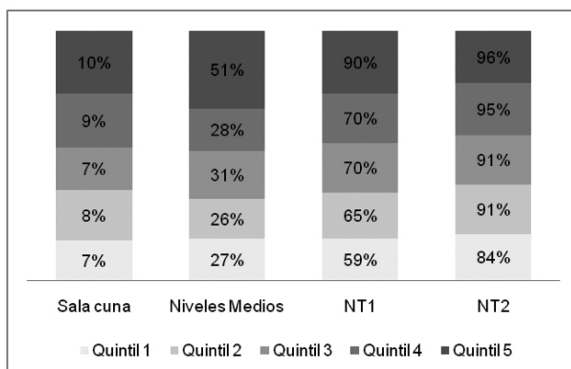
Actualmente, la educación parvularia pública, en Chile, se organiza en torno a tres instituciones: la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), Fundación INTEGRA⁷ y la Unidad de Educación Parvularia (UEP) de la División de Educación General del MINEDUC.

Por un lado, JUNJI y Fundación INTEGRA focalizan su atención en niños y niñas desde el nacimiento hasta los cuatro años, es decir, entregan atención, principalmente, en los niveles de sala cuna y niveles medios. Sin perjuicio de lo anterior, ambas instituciones entregan servicio en los niveles de transición pero, en menor medida, dado que es MINEDUC, a través de la UEP, la institución que brinda servicios de educación parvularia a niños y niñas entre los cuatro y cinco años en establecimientos educacionales⁸.

1. Cobertura de la educación parvularia: aumento sostenido

La tasa de asistencia a educación parvularia ha aumentado considerablemente desde 1990, pasando del 16% al 38% en 2009, según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN (MIDEPLAN, 2009).

Figura 1: Porcentaje de asistencia a educación parvularia por nivel educativo y quintiles de ingreso⁹

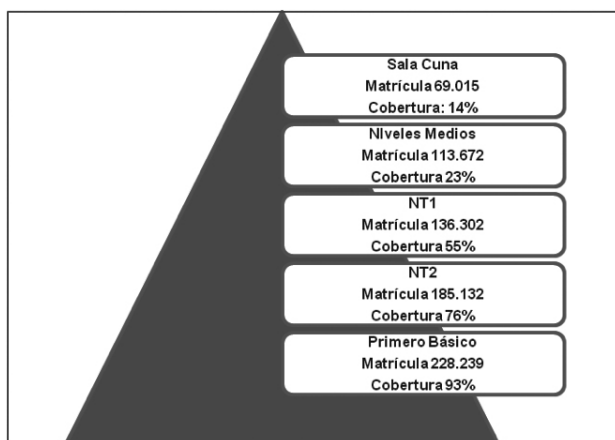


Fuente: MIDEPLAN, 2009: Encuesta CASEN

⁷ Fundación Integra, creada en 1990, es uno de los principales impulsores de la educación inicial en Chile. Está presente en todo el país a través de mil jardines infantiles y salas cuna a los que asisten diariamente 72.000 niños. En las 15 regiones del país, sus establecimientos gratuitos constituyen un apoyo real a las familias que viven en situación de pobreza y vulnerabilidad social, ofreciendo un programa educativo de excelencia a sus hijos e hijas desde los tres meses hasta los cuatro años de edad.

La figura 1 muestra que los niveles medios y de transición tienen grandes diferencias por quintiles de ingreso, sin embargo, la situación es inversa en el caso de los niveles de sala cuna, donde la participación oscila solo en un 3% entre los quintiles de ingreso en los extremos (MIDEPLAN, 2009). De modo similar, se aprecia que, mientras los niveles de transición logran una mayor cobertura (entre el 59% y 96%), los niveles de sala cuna y medio presentan una baja participación en todos los quintiles (entre 7% y 51%).

Figura 2: Cobertura en educación parvularia del sistema público ¹⁰



Fuente: JUNJI, 2010; Fundación INTEGRA, 2010; MINEDUC, 2010; INE, 2010

8 La denominación de los niveles de educación parvularia son los siguientes: sala cuna menor, sala cuna mayor, medio menor, medio mayor, primer nivel de transición (NT1) y segundo nivel de transición (NT2). Los niveles de sala cuna y medio menor constituyen el primer ciclo de la educación parvularia, mientras que medio mayor y los niveles de transición corresponden al segundo ciclo.

9 Para este análisis, se asume el supuesto de que un niño o niña menor a dos años debería estar en sala cuna; un niño o niña entre dos años y tres años 11 meses debería asistir a los niveles medios; un niño o niña entre cuatro años y cuatro años 11 meses debería asistir a NT1; y un niño o niña entre cinco años y cinco años 11 meses debería asistir a NT2.

10 El análisis fue realizado con las bases de datos de matrícula correspondientes al año 2010 de las tres instituciones que imparten educación parvularia en el sector público (UNJI, Fundación Integra y Ministerio de Educación) y los porcentajes calculados en base a la población total entre cero y seis años proyectada al 2010, análisis realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE). Se asume el supuesto de que un niño o niña menor a dos años debería estar en sala cuna; un niño o niña entre dos años y tres años 11 meses debería asistir a los niveles medios; un niño o niña entre cuatro años y cuatro años 11 meses debería asistir a NT1; y un niño o niña entre cinco años y cinco años 11 meses debería asistir a NT2. Los datos analizados solo cubren la matrícula a programas de atención parvularia tradicional.

En la figura 2 se observan datos de cobertura nacional del sistema público, para el sector de educación parvularia y primer año de educación básica. Se observa un aumento creciente de la participación de la población objetiva, hacia las edades más avanzadas del sector. Además, se contrasta la distancia en el porcentaje de matrícula de segundo nivel de transición (76%) con la de primer año básico (93%), mostrando el efecto del carácter obligatorio en el ingreso a educación básica.

Además de la modalidad tradicional, presencial, de educación parvularia, existen modalidades no tradicionales que, de una u otra forma, aportan al aumento de cobertura del sector (JUNJI, 2010; Fundación INTEGRA, 2010).

En el caso de JUNJI, estas modalidades corresponden al 8% del total de establecimientos financiados por JUNJI e incluye programas educativos que no utilizan el currículo institucional (original ni modificado) y que pueden apuntar tanto a niños y niñas (ej. Programa de Mejoramiento de la Infancia), como a los adultos responsables del cuidado de éstos (ej. Conozca a su Hijo) (JUNJI, 2011).

En el caso de Fundación INTEGRA, las modalidades complementarias alcanzan alrededor del 13% de la oferta total de la institución y guardan relación con una diversificación de la oferta que es pertinente a las necesidades de la comunidad, definiéndolas en términos de la oferta de opciones de extensión del servicio entregado (ej. jardines de verano y jardines de invierno) y de los contextos de trabajo (ej. sala cuna de la cárcel), además de involucrar a otros adultos responsables en el cuidado de niños y niñas (ej. en las veranadas pehuenches participa la comunidad). (Fundación INTEGRA, 2011; Fundación INTEGRA, 2010).

Por último, desde los centros de salud, existen modalidades implementadas desde el programa “Chile Crece Contigo”, tales como las salas de estimulación. Éstas tienen como objetivo la evaluación del desarrollo psicomotor de niños y niñas, entregando consejería individual y sesiones educativas de apoyo al aprendizaje. Además, se realizan visitas domiciliarias, las que consisten en programas integrales que se adaptan de acuerdo a prioridades definidas previamente, implementando planes de continuidad de las intervenciones realizadas en otros ámbitos (MIDEPLAN, 2010).

2. Contribuciones a la calidad de la educación parvularia

En general, la mayor proporción de la literatura actual en primera infancia remite a estudios de calidad de los programas existentes. En este sentido, estudios a nivel latinoamericano muestran que los programas dirigidos a niños y niñas entre tres y seis años producen beneficios en términos de desarrollo cognitivo y apresto escolar, además de beneficios a largo plazo en habilidades socioemocionales, empleabilidad y productividad (Banco Mundial, 2009; Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council, 2000; Dickinson, 2006).

Otro estudio, realizado a partir de diversas investigaciones sobre intervenciones en primera infancia en Latinoamérica, muestra que la participación de niños y niñas en la educación parvularia incide en su desarrollo socioemocional, expresado a través de mejoras en atención, esfuerzo, participación en clase y disciplina (Vegas & Santibañez, 2010).

En Chile, los estudios sobre la calidad de los programas educativos en primera infancia arrojan resultados diversos. Un estudio realizado por el MINEDUC en el año 2000 evaluó los programas de educación parvularia con mayor cobertura, además de programas no formales de JUNJI. Entre los resultados, destaca un impacto positivo, luego de un año de asistir a educación parvularia, en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños y niñas participantes. Este impacto es menor en niños y niñas que comienzan con un desarrollo normal, siendo los programas de educación parvularia más efectivos en niños y niñas con riesgo o retraso (MINEDUC, 2000).

Por su parte, Noboa y Urzúa (2010) analizaron los datos de la primera fase del estudio longitudinal que JUNJI encargó al Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP), en 2007, para evaluar el impacto de su programa curricular en niños y niñas entre cinco y 14 meses de edad. Los resultados arrojaron que el nivel de impacto de asistir a establecimientos JUNJI dependía, en gran medida, de la edad de los niños y niñas, así como también del tiempo de exposición al programa. En este sentido, niños y niñas entre siete meses y un año que asistieron, por al menos siete meses a establecimientos JUNJI, obtuvieron un impacto positivo en su desarrollo cognitivo, socioemocional y psicomotor, controlando por nivel educacional de la madre e ingreso familiar.

Al término del mismo estudio de la JUNJI (CEDEP, 2010), los resultados arrojaron que no existen diferencias significativas entre asistir o no a primer ciclo de educación parvularia (sala cuna menor, sala cuna mayor y nivel medio menor) o quedar al cuidado de la madre u otro familiar, controlando por otros factores no especificados (CEDEP, 2010). En contraste, el estudio de Contreras, Herrera y Leyton (2007) concluye que la asistencia a educación parvularia, específicamente a primer y segundo nivel de transición, impacta positivamente en los resultados de aprendizaje en lenguaje y matemáticas en segundo medio, controlando por otros factores.

Otro estudio realizado por CEDEP para evaluar el impacto de los programas educativos de Fundación INTEGRA concluye que no existen diferencias significativas entre asistir o no a salas cuna de la institución, aunque sí se encuentran resultados positivos en ámbitos como coordinación corporal, memoria y razonamiento en niños y niñas asistiendo a nivel medio menor (CEDEP, 2007).

No obstante lo anterior, los resultados no controlan otros factores que son importantes determinantes de la demanda por educación (educación de la madre, ingreso familiar, vulnerabilidad psicosocial, etc.), los cuales podrían estar sesgando los resultados.

Por último, estudios de eficacia en Chile – principalmente de diseño experimental, en los cuales se evalúa si una intervención produce mayores efectos positivos que negativos en situaciones de óptima implementación (cuyos resultados tienen baja posibilidad de ser generalizados debido al alto control experimental para lograr condiciones óptimas de intervención) – concluyen que existe un claro beneficio de la educación parvularia en niños y niñas entre tres y cuatro años en situación de desventaja familiar. Esto se visualiza principalmente reportado en mejorías en el desarrollo (particularmente cognitivo y del lenguaje) y apresto escolar, siendo mayor el efecto mientras más temprano se inicia la intervención (Bedregal, 2006). No obstante, el beneficio evidenciado para menores de dos años depende del contexto que se interviene, así como la calidad de la intervención misma.

Sin perjuicio de lo anterior, también existen resultados mixtos respecto a la universalidad del impacto positivo de las intervenciones tempranas. Treviño

et al.(2010) encontraron resultados de mejor rendimiento en lectura de niños y niñas chilenos que asisten a educación parvularia en tercer año de educación básica, pero no en cursos más avanzados (sexto año de educación básica).

Estos antecedentes son consistentes con la literatura internacional que indica que la asistencia a educación parvularia en niños y niñas menores de tres años presenta resultados mixtos (negativos si la calidad del servicio entregado es baja y positivos si quienes reciben el servicio son niños y niñas en situación de vulnerabilidad). Mientras, en niños y niñas entre tres y cinco años, el impacto es mayoritariamente positivo (Vegas & Santibañez, 2010; Rolla & Rivadeneira, 2006; Bedregal, 2006; Melhuish, 2004; Honig, 2003).

▪ ***Calidad del servicio entregado en educación parvularia***

Respecto a los sistemas de monitoreo y evaluación de los establecimientos que imparten educación parvularia, JUNJI está a cargo de supervisar el proceso voluntario de empadronamiento oficial de todos los establecimientos privados, además de monitorear a sus propios establecimientos (Banco Mundial, 2009).

De modo similar, Fundación INTEGRA y MINEDUC tienen sus propios sistemas de monitoreo y supervisión de las prácticas pedagógicas. Además, tanto JUNJI como Fundación INTEGRA poseen sistemas de evaluación de los aprendizajes de niños y niñas, a través de instrumentos de evaluación que se utilizan para monitorear el avance del aprendizaje de sus alumnos y alumnas (Fundación INTEGRA, 2008; JUNJI, 2010).

También existen estudios enfocados a evaluar la calidad educativa en términos de calidad de los factores procesos y estructura que impactan el desarrollo de niños y niñas.

En este sentido, la Universidad de Concepción, en colaboración con MINEDUC, realizó un estudio en el cual se evaluó la calidad de las prácticas pedagógicas, clima de aula y factores de estructura en salas de clase de establecimientos de JUNJI, Fundación INTEGRA y en salas de primer y segundo nivel de transición de establecimientos educacionales municipales del MINEDUC, además de en establecimientos particulares pagados (Universidad de Concepción, 2008).

Los resultados arrojaron que la calidad general de la educación entregada estaba por debajo de lo esperado, donde MINEDUC obtuvo los peores resultados (en prácticas pedagógicas y factores de estructura) y JUNJI también fue evaluado con resultados inferiores a lo esperado. Fundación INTEGRA obtuvo los mejores resultados de calidad, no obstante, desempeñándose por debajo de lo esperado en varios aspectos (Universidad de Concepción, 2008).

La principal crítica fue que tanto los establecimientos municipales de MINEDUC, como los de la JUNJI, trabajan con mejores coeficientes técnicos en comparación con Fundación Integra, lo cual es discordante con los resultados. Sin embargo, el estudio arrojó que, en promedio, las tres instituciones presentan un buen clima afectivo en el aula (Universidad de Concepción, 2008).

▪ ***Calidad de la estimulación en primera infancia: formación docente***

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del MINEDUC en conjunto con el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, han comenzado a trabajar en la elaboración de estándares para orientar la formación inicial de educadores de párvulos, definiendo qué conocimientos, habilidades y actitudes avalan *prácticas educativas adecuadas para los/las egresados/as de la carrera de educación parvularia*, de modo de asegurar una formación de calidad con conocimientos mínimos esenciales (CIAE, 2010).

Por otra parte, existen instancias de evaluación respecto de los conocimientos pedagógicos de las educadoras de párvulos. Entre las medidas existentes, a partir de 2008 se aplica la Evaluación Docente¹¹ a educadoras de párvulos, entregando una medida general de calidad de los docentes (MINEDUC, 2010). También, desde 2009 se incorporan a las educadoras de párvulos recién egresadas a la evaluación, por ahora voluntaria, de la prueba INICIA. Ésta busca medir los conocimientos y competencias alcanzados por los profesionales recién egresados de las carreras de pedagogía (MINEDUC, 2010).

¹¹ La Evaluación Docente es una evaluación de carácter formativo para los educadores en aula, orientado a mejorar la práctica pedagógica y el desarrollo profesional continuo y constituye una herramienta de evaluación de la calidad global del desempeño docente. Las categorías de desempeño posibles de obtener son: insatisfactorio, básico, competente y destacado, siendo la categoría competente la que considera un nivel mínimo esperado de calidad del desempeño docente en aula.

Finalmente, en el año 2010 se creó la beca “Vocación de Profesor”, la cual beneficia a los estudiantes con mejores resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) que deciden ingresar a carreras de pedagogía (MINEDUC, 2011).

▪ ***Mirada integral: Protección de derechos de los niños y niñas***

Como resultado del trabajo realizado por el Consejo Asesor de la Infancia, en el año 2006 se creó el Sistema de Protección Integral a la Infancia, “Chile Crece Contigo”, dependiente del Ministerio de Planificación, en colaboración con otras instituciones públicas (MIDEPLAN, 2010). El programa ofrece prestaciones a todos los niños y niñas de primera infancia y sus familias (programa educativo masivo), focalizando en aquellos que se encuentran en el 60% y 40% de los hogares con mayor vulnerabilidad. Del mismo modo, JUNJI y Fundación INTEGRA, individualmente, han desarrollado programas y políticas de protección a la infancia, así como también de promoción del “buen trato” (Fundación INTEGRA, 2010; JUNJI, 2009).

Desde el ámbito de la investigación, en tanto, organizaciones como UNICEF Chile han publicado manuales de apoyo a las familias relacionados con temas de apego y derechos del niño, así como lineamientos para la política pública en primera infancia, poniendo énfasis en intervenciones integrales (UNICEF Chile, 2011). Actualmente también se encuentra en desarrollo un estudio liderado por MIDEPLAN en acompañamiento con otras instituciones para hacer un catastro de los programas que conforman el sistema de protección a la infancia en Chile (UNICEF, 2011).

3. Financiamiento de la educación parvularia

El sistema de financiamiento de la educación parvularia en Chile es diferente para cada institución (JUNJI, Fundación INTEGRA y MINEDUC). Esto se debe más a razones históricas que estratégicas (DIPRES, 2008).

No obstante lo anterior, el gasto en educación parvularia ha ido en aumento, pasando de alrededor de los USD\$413 millones en 2005 a bordear los USD\$950 millones en 2010 (Fundación INTEGRA, 2010; JUNJI, 2010; MINEDUC, 2010), lo cual evidencia la creciente importancia que se le ha ido entregando al sector, con énfasis en lograr un aumento en cobertura y calidad.

Respecto al sistema de financiamiento, el Estado se encarga de financiar directamente los programas de educación parvularia.

En el caso de JUNJI y la UEP del MINEDUC, así como también del programa Chile Crece Contigo de MIDEPLAN, esto se hace incluyéndolos en la Ley de Presupuesto del MINEDUC y MIDEPLAN, respectivamente. En el caso de Fundación INTEGRA, esto se logra a través de un convenio establecido entre Fundación INTEGRA y MINEDUC, recibiendo los recursos vía transferencias corrientes asignadas a través de la Subsecretaría de Educación del MINEDUC (Banco Mundial, 2009; DIPRES, 2008). A su vez, JUNJI y Fundación INTEGRA financian a proveedores privados mediante un monto de subvención, por asistencia y distribución geográfica en el caso de JUNJI, o por matrícula con un mínimo de asistencia, desde Fundación INTEGRA. Además, las salas cuna y jardines infantiles pertenecientes a empresas con más de 19 empleadas mujeres son financiados a través de recursos propios o en convenio con JUNJI. Mientras los establecimientos privados (salas cuna, jardines infantiles y establecimientos educacionales particulares pagados) son financiados a través del aporte de padres y apoderados (Banco Mundial, 2009).

Por último, MINEDUC entrega una subvención adicional a establecimientos que trabajan con niños y niñas en situación de mayor vulnerabilidad, denominada Subvención Escolar Preferencial (SEP). Ésta es otorgada a los establecimientos de acuerdo a la cantidad de alumnos prioritarios, es decir a alumnos cuyas familias tienen problemas socioeconómicos graves, según caracterización del MINEDUC¹² (MINEDUC, 2008).

4. Institucionalidad de la educación parvularia en Chile

Como se mencionó anteriormente, la educación parvularia en Chile es impartida por tres instituciones distintas, donde JUNJI y Fundación INTEGRA concentran la mayor parte de la atención a niños y niñas entre cero y cuatro años. Mientras, el MINEDUC provee la mayor proporción de la atención para niños y niñas entre cuatro y cinco años.

La existencia de tres instituciones impartiendo educación parvularia, cada uno con programas, currículos, instrumentos de evaluación y sistemas

¹² Es preciso destacar que, además de la SEP, existen más de 15 subvenciones adicionales que se entregan de acuerdo a variables tales como zona, ruralidad, desempeño difícil, excelencia pedagógica, etc., lo que hace que el monto final que reciben los establecimientos municipales y particulares subvencionados, para primer o segundo nivel de transición, varíe caso a caso.

de financiamiento público diferentes evidencia una falta de coordinación en el sector. De hecho, estudios realizados en Chile, tanto por organismos del Estado, como por organismos nacionales e internacionales, apuntan a una falta de coordinación del sector en la oferta de la educación parvularia, y una necesidad de generar metas compartidas y alineadas entre instituciones (Banco Mundial, 2009; DIPRES, 2008; BID, 2007).

Desafíos de la educación parvularia en Chile

Luego de haber revisado los principales avances en materia de cobertura, calidad, financiamiento e institucionalidad de la educación parvularia en Chile, a continuación se presentan los desafíos a los cuales se enfrenta el sector, en orden a lograr mejoras significativas que contribuyan a un desarrollo integral de los niños y niñas del país.

a. Cobertura.

Uno de los mayores desafíos para el sistema educativo preescolar lo constituye el aumento de cobertura, pues las metas ministeriales propuestas para el año 2010, tanto desde “Chile Crece Contigo” (70.000 nuevos párvulos a nivel de sala cuna y 43.000 en niveles medios) como desde MINEDUC (universalización en primer nivel de transición), no han logrado cumplirse exitosamente (DIPRES, 2008).

Existen diversas explicaciones a este fenómeno. Una de las hipótesis entrega la responsabilidad a los padres, indicando que existe la concepción cultural de que es mejor que niños y niñas queden al cuidado de la madre o de algún familiar en el hogar: 73% de los padres de menores de cinco años mencionan que no envían a sus hijos a un establecimiento porque están mejor cuidados en la casa (MIDEPLAN, 2009; Pulso, 2008). No obstante, esta concepción parece cambiar a medida que aumenta el nivel socioeconómico. A mayor ingreso familiar, mayor es la probabilidad de que niños y niñas de esa familia asistan a educación parvularia (Centro de Microdatos, 2010). Esta hipótesis se cumple para todos los niveles, a excepción de sala cuna, donde las tasas de asistencia y matrícula son bajas en todos los quintiles.

Otra posible explicación tiene que ver con las limitaciones en la cobertura de servicios de educación parvularia. El 8% de los padres de niños y niñas de cinco años que no envían a sus hijos/as a la educación parvularia afirma que

no lo hace porque no existe un establecimiento cercano a su residencia que lo acepte o por motivos económicos (MIDEPLAN, 2009).

Esto da cuenta de un problema de oferta a nivel nacional. Del mismo modo, la demanda menos satisfecha, en términos de acceso, específicamente de sala cuna, corresponde a la oferta de atención para niños y niñas menores a un año (2% para niños y niñas entre tres meses y un año y 2% para menores de tres meses), en contraste con la demanda de padres y cuidadores por este servicio (25% para niños y niñas entre tres meses y un año y 35% en menores de tres meses) (MINSAL, 2006).

b. Calidad.

El estudio de la primera infancia se ha centrado, principalmente, en el impacto que tiene la calidad de los programas educativos sobre el rendimiento en los niños y niñas que asisten a ellos. En este sentido, estudios a nivel nacional indican resultados positivos y/o mixtos que no siempre son generalizables o concluyentes.

Por un lado, los estudios que arrojan resultados positivos indican que intervenciones de calidad en el nivel preescolar presentan efectos iniciales altamente significativos en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de niños y niñas, y también logran resultados persistentes en el tiempo, especialmente en niños y niñas entre tres y cinco años (Rolla & Rivadeneira, 2006).

En el caso de investigaciones con resultados mixtos, éstas se refieren, principalmente, a efectos irregulares en términos del impacto en el tiempo de una intervención; ámbitos del desarrollo y aprendizaje que se ven favorecidos; o con el grado de vulnerabilidad socioemocional y/o económica previa a la intervención (Treviño, Valdés, Castro, Costilla, Pardo, & Donoso, 2010; Bedregal, 2006).

Por otro lado, respecto al impacto negativo que tiene el recibir una educación inicial pobre en calidad, hay investigaciones que afirman que una atención de mala calidad puede producir déficit en el desarrollo cognitivo, socioemocional y de lenguaje, además de actuar como un factor de riesgo de apego inseguro en menores de dos años (Bedregal, 2006).

Los antecedentes sobre la educación inicial de calidad en Chile dejan entrever que existen muchos otros factores más allá del solo hecho de asistir o no a educación parvularia. Entre ellos, la edad de ingreso y permanencia en el tiempo marcan diferencias significativas en los efectos de asistir a un programa educativo. De modo similar, el considerar factores externos a la asistencia misma, tales como el nivel educacional de la madre, el capital cultural en el hogar y el ingreso familiar, implica un nivel de análisis más preciso que permite aislar el impacto real que la educación parvularia tiene en los niños y niñas. Respecto al tema, estudios internacionales plantean que aún hay mucho que avanzar en las técnicas metodológicas de evaluación que midan la efectividad de los centros preescolares de manera fidedigna (Dang, Farkas, Duncan, Vandell, Li, & Ruzek, 2010).

▪ ***Calidad del servicio***

Aún cuando existen sistemas de monitoreo de las prácticas pedagógicas y gestión en cada una de las instituciones que imparten educación parvularia, aún no se han realizado estudios que midan la efectividad de estos sistemas ni el impacto que tiene el proceso en la mejora de las prácticas educativas y modelos de gestión.

Por otro lado, el estudio realizado por la Universidad de Concepción (2008) sobre calidad de la educación parvularia, medido a través de las prácticas pedagógicas, clima de aula y factores de estructura, dejó en evidencia algunas falencias técnicas, principalmente relativas a prácticas pedagógicas y factores de estructura, al interior de los establecimientos evaluados. Si bien el estudio estableció relaciones entre distintas variables y la calidad global de las salas de clases evaluadas, estos análisis no permiten determinar relaciones causales que posibiliten explicar mejor los determinantes de asistir a educación parvularia.

Otro estudio con diseño experimental pre-post estableció una línea base antes de la incorporación de los niños y niñas evaluados en programas de educación parvularia. Posteriormente, se les evaluó para medir el impacto del programa en el cual participaron. Este estudio encontró que el grupo de lactantes que asistía a sala cuna partía con mayor proporción de niños en déficit, no obstante, en la evaluación final, todos los grupos alcanzaron similares resultados (Lira & Contreras, 1999).

Estos resultados podrían estar dando cuenta de que los programas ofrecidos por las distintas instituciones no están cumpliendo con los factores de efectividad propuestos por la literatura internacional o que, por otro lado, las evaluaciones realizadas no cumplen con los análisis rigurosos requeridos para que éstas arrojen resultados fiables¹³.

- ***Calidad de la estimulación***

A pesar de los avances en materia de formación inicial docente para las educadoras de párvulos, aun se evidencian debilidades que deben enfrentarse como desafíos a futuro. En el caso de la Evaluación Docente, los resultados de la prueba 2009 arrojan que el 66% de las educadoras obtiene un desempeño competente, lo cual corresponde al nivel mínimo esperado de calidad, de acuerdo al Reglamento de Evaluación Docente (MINEDUC, 2010). Por su parte, los resultados de la prueba INICIA muestran que el porcentaje promedio de respuestas correctas de las educadoras de párvulos fue de un 49%, con menos de un 1% de participantes que responden más de un 80% de las preguntas de forma correcta. Las áreas más débiles son aquellas relacionadas con ortografía, vocabulario y uso de contraargumentos en el texto, que son las bases de una buena comprensión lectora a futuro (MINEDUC-CPEIP, 2009).

Otro desafío importante lo constituye un aumento en el cupo de la beca “Vocación de Profesor” para la carrera de educación parvularia.

- ***Mirada integral***

Protección de derechos de los niños y niñas en primera infancia. De acuerdo a los datos del Servicio Nacional de Menores, SENAME, en niños y niñas menores de seis años que asisten a programas del SENAME, el porcentaje que presenta maltrato alcanza el 52%, con 28% de niños y niñas que son víctimas de negligencia en Chile (SENAME, 2010).

Desde Fundación INTEGRA, estudios en esta línea indican que, a pesar de haberse realizado capacitaciones sobre maltrato infantil, la detección de estos casos mejora, pero no es una respuesta generalizada (Fundación INTEGRA, 2009).

¹³ Los resultados no están controlados por sesgo de selección, es decir, que no controlan por factores externos a la evaluación que podrían estar afectando los resultados. En educación, los factores externos con mayor impacto en los resultados de aprendizaje y desarrollo de niños y niñas, se encuentran el nivel educacional de la madre, el grado de vulnerabilidad psicosocial de la familia y el ingreso económico familiar, entre otros.

En términos de valores absolutos, en el año 2009, se detectaron 1876 casos de maltrato desde la JUNJI y 175 casos de maltrato y/o abuso sexual desde Fundación INTEGRA. Solo en un 35% y 34%, respectivamente, se adoptaron medidas legales (Fundación INTEGRA, 2009) (JUNJI, 2009).

Lo más preocupante es que estos antecedentes muestran que, luego de la intervención, aún existe un alto porcentaje de niños y niñas que sigue encontrándose en situación de riesgo: 31% en JUNJI y 41% en INTEGRA. (JUNJI, 2009; Fundación INTEGRA, 2009; DEIS-MINSAL, 2010).

Por último, se observa que existe una brecha en la detección y el acceso, en cuanto a servicios de salud, por parte de niños y niñas que presentan problemas de conducta, trastornos emocionales, salud mental y maltrato infantil (DEIS-MINSAL, 2010).

Lo anterior es una muestra de la falta de coordinación y efectividad en los programas de protección a la infancia que aseguren resultados positivos en la detección e intervención de casos de vulneración de derechos.

c. Financiamiento.

Los costos del servicio educativo que ofrecen JUNJI y Fundación INTEGRA, son muy disímiles entre sí y no existen evaluaciones que permitan inferir si este costo está ligado a la calidad del mismo, estando esta distribución basada en razones históricas más que estratégicas (Banco Mundial, 2009).

En el caso de los establecimientos municipales y particular subvencionados, los niveles de transición reciben subvención escolar, solo si los establecimientos de referencia han obtenido el reconocimiento oficial del MINEDUC, lo que implica que hay establecimientos educaciones impartiendo estos niveles educacionales sin recibir el correspondiente apoyo económico.

Tabla 2: Porcentaje de establecimientos que reciben subvención NT1 y NT2

NIVEL DE ENSEÑANZA	TOTAL ESTABLECIMIENTOS	ESTABLECIMIENTOS SIN SUBVENCIÓN
NT1	4806 (100%)	571 (12%)
NT2	5450 (100%)	60 (1%)

*Porcentaje sobre el total de establecimientos

Fuente: MINEDUC, 2009

Esto significa, según los datos del MINEDUC que el porcentaje de establecimientos que no recibe subvención (de 12% para primer nivel de transición y 1% para segundo nivel de transición), está financiando sus niveles preescolares con recursos originalmente destinados a otros niveles (MINEDUC, 2009).

De acuerdo a recomendaciones hechas por la DIPRES, el que se entreguen montos distintos para financiar la educación parvularia (en JUNJI y Fundación INTEGRAL) no se justifica, pues el servicio que entregan es similar y está dirigido a niños y niñas en iguales condiciones. Por este motivo recomienda establecer un monto de aporte mensual uniforme por niño y niña, diferenciando por niveles de enseñanza, localización geográfica y grado de vulnerabilidad (cuando corresponda), basando el pago de acuerdo a matrícula y no asistencia. Además, sugiere que el sistema de financiamiento a terceros pase a ser administrado por una sola institución, permitiendo un mayor control y sistematización de los recursos asignados (DIPRES, 2008).

Del mismo modo, el estudio del Banco Mundial, respecto a las políticas de primera infancia en Chile, sugiere que la subvención escolar de primer y segundo nivel de transición y la Subvención Escolar Preferencial, se hagan extensiva a los establecimientos que imparten los otros niveles de educación parvularia (Banco Mundial, 2009).

d. Institucionalidad

Tal como se describió anteriormente, la institucionalidad de la educación parvularia pública incluye principalmente tres instituciones: MINEDUC, JUNJI y Fundación INTEGRA. No obstante, las funciones que cumple cada institución están definidas de manera ambigua, existiendo duplicidad de roles y funciones entre ellas (DIPRES, 2008).

Por esto, diversos estudios subrayan la necesidad de que exista una redefinición de la institucionalidad de la educación parvularia en Chile, debido a que la falta de separación de funciones de diseño de política, fiscalización, supervisión y ejecución en instituciones especializadas, dificulta el trabajo eficiente y control de gestión de las mismas (MINEDUC, 2010; Banco Mundial, 2009; UNICEF, 2007).

CONCLUSIONES

El conocimiento científico resalta la importancia de la primera infancia como la base de una sociedad próspera. En este sentido, el aporte desde las ciencias ha permitido, al creciente interés desde las políticas públicas, alimentarse de dicha información, para posibilitar el diseño e implementación de iniciativas dirigidas a mejorar la forma en que se está abordando esta temática a nivel país, y a enfrentar los desafíos que se presentan día a día en esta materia.

El diálogo entre la investigación y la política pública es imprescindible para lograr una mejoría en el sector y así aspirar al desarrollo pleno de niños y niñas a lo largo de Chile.

La literatura nacional en el tema, visibiliza fortalezas y debilidades de los distintos programas en educación parvularia impartidos hoy en día en Chile. Al respecto, la evidencia es consistente con estudios internacionales en los cuales se concluye que la asistencia a educación parvularia de niños y niñas entre tres y cinco años tiene un impacto positivo en el desarrollo y aprendizaje posterior. Esto contrasta con los resultados a nivel nacional, los cuales son poco concluyentes al referirse al ingreso de niños y niñas menores de tres años en programas de educación parvularia. No obstante, aun hace falta aunar criterios de investigación, centralizar esfuerzos y esclarecer las

ventajas y limitaciones de los distintos métodos de análisis de la calidad de la educación en primera infancia.

De acuerdo con lo anterior, se hace evidente la necesidad de reforzar la cobertura de la educación parvularia en Chile, asegurando un servicio de calidad y focalizando, en primer lugar, en la población más vulnerable. En la misma línea, es necesario establecer cuál es el costo de entregar una educación de calidad, considerando factores de estructura y de proceso, básicos para lograrlo.

Finalmente, y de acuerdo con lo mencionado a lo largo del artículo, tiene sentido pensar en un cambio institucional que permita mayor fluidez y coordinación interinstitucional, de manera que los procesos de supervisión y fiscalización de la calidad, así como la evaluación económica y social de los programas en educación parvularia sea consistente en todas las instituciones involucradas.

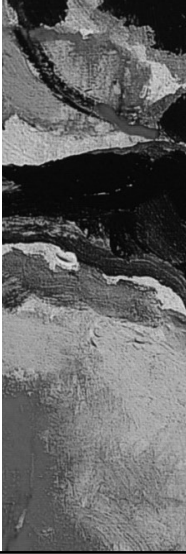
Nota: **Andrea Rolla** se desempeñaba en la Universidad de Harvard como Investigadora Asociada y Directora General del Proyecto “Un Buen Comienzo”. Ha trabajado con docentes a lo largo de Chile y en el Departamento de Educación de EE.UU, la Fundación Nacional para la Investigación en el Reino Unido, la Pontificia Universidad Católica de Chile y como consultora en Estados Unidos, Costa Rica y El Salvador. Sus áreas de especialización son el desarrollo y evaluación de proyectos en lenguaje, el desarrollo de lenguaje y alfabetización y la capacitación docente. **Paola Leal** ha trabajado como investigadora en formación en el Centro de Medición MIDE UC y profesora de cátedra para la carrera de Psicología en la Universidad de Chile. Sus áreas de interés incluyen la medición de resultados de aprendizaje de niños y niñas, evaluación de la calidad de la educación, formación inicial docente y uso de ecuaciones estructurales para establecer modelos explicativos en educación. **Natalia Torres** ha trabajado como ayudante de investigación en instituciones como el Observatorio Social de la Universidad Alberto Hurtado y la Facultad de Psicología de la Universidad Católica. Sus áreas de interés incluyen el diseño y evaluación de programas educativos, medición de la calidad de la educación, necesidades educativas especiales y programas educativos en contextos de vulnerabilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

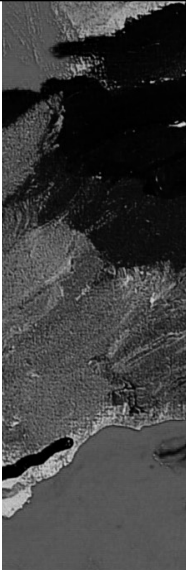
- Banco Mundial** (2009) Institutional Framework for Early Childhood Development in Chile.
- Bedregal, P.** (2006) Eficacia y efectividad en la Atención de Niños entre 0 y 4 Años. En *Foco*, 79, 1-30.
- BID** (2006) Estudio sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Menor de 4 Años. Asesorías para el Desarrollo.
- BID** (2007) Nota Técnica del Sector Educación. Banco Interamericano de Educación.
- CEDEP** (2007) Jardines de Integra con nuevo currículo para el primer ciclo. Evaluación de la primera cohorte. Informe Final. Santiago: Documento de Fundación Integra.
- CEDEP** (2010) Efectividad de la Sala Cuna JUNJI. Estudio longitudinal. Santiago: CEDEP.
- Center on the Developing Child** (2005) Excessive Stress disrupts the Architecture of the Developing Brain. *Developing Brain: Working Paper #3*. <http://www.developingchild.net>.
- Center on the Developing Child** (2007) A Science-Based Framework for Early Childhood Policy. Using Evidence to Improve Outcomes in Learning, Behavior, and Health for Vulnerable Children. <http://www.developingchild.harvard.edu>.
- Centro de Microdatos** (2010) Encuesta Longitudinal a la Primera Infancia. Santiago: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.
- CIAE** (2010) Elaboración de Estándares para Orientar la Formación Inicial de Educadora/es de Párvulos. Cuarto informe. Santiago: Centro de Investigación Avanzado en Educación, Universidad de Chile.
- Committee on Early Childhood Pedagogy, National Research Council** (2000) *Eager to Learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Contreras, D., Herrera, R., & Leyton, G.** (2007) Impacto de la Educación Preescolar Sobre el Logro Educativo: Evidencia para Chile. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Dang, T., Farkas, G., Duncan, G., Vandell, D., Li, W., & Ruzek, E.** (2010) Preschool Center Quality and School Readiness: Quality Main Effects and Variation by Demographic and Child Characteristics.
- DEIS-MINSAL** (2010) Encuesta Población Bajo Control.
- Dickinson, D.** (2006) Cognitive and Linguistic Building Blocks of Early Literacy. En D. Dickinson, & S. Neuman, *Handbook of Early Literacy Research*. Nueva York: Guilford Publications.
- DIPRES** (2008) Evaluación Comprehensiva del Gasto a la Subsecretaría de Educación (Programa de Educación Preescolar), Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y Fundación INTEGRA. Santiago, Chile.
- Fox, S., Levitt, P., & Nelson, C.** (2010) How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development*, 81, 28-40.
- Fundación INTEGRA** (2008) Desarrollo de la Supervisión Regional en Fundación INTEGRA. Jornada Jefes de Staff de Supervisión. Santiago.
- Fundación INTEGRA** (2009) Protección de Derechos en Fundación INTEGRA. Documento interno de trabajo. Santiago, Chile: Fundación INTEGRA.
- Fundación INTEGRA** (2010) Bases de datos oferta y demanda para georeferenciación. Santiago: Fundación INTEGRA.
- Fundación INTEGRA** (2010) Presupuesto. Santiago: Fundación INTEGRA.
- Fundación INTEGRA** (2010) Sistema Niños. Diciembre 2010. Dirección de Gestión y Desarrollo. Santiago: Fundación INTEGRA.
- fundación INTEGRA** (2010) Proyecto curricular Fundación Integra. Santiago: Fundación INTEGRA.
- Fundación INTEGRA** (2011) Base de datos: Sistema Niños Marzo 2011. Dirección de Gestión y Desarrollo. Santiago: Fundación INTEGRA.

- Fundación INTEGRA** (16 de Noviembre de 2010) www.integra.cl. Recuperado el 10 de 03 de 2011, de www.integra.cl
- Hinton, C., & Fischer, K.** (2009) Children's Learning from a Developmental and Biological Perspective. En OECD, OECD Innovative Learning Environments. Paris: OECD.
- Honig, A. S.** (Enero de 2003) Clearing House on Early Education and Parenting. Recuperado el 28 de 04 de 2011, de University of Illinois at Urbana-Champaign: <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2003/honig03s.pdf>
- JUNJI** (2009) Informe de Resultados: Registro Nacional de Casos de Maltrato Infantil en Niños Pertenecientes a Establecimientos JUNJI. Santiago: JUNJI.
- JUNJI** (2009) Política de buen Trato Hacia Niños y Niñas. Santiago: Unidad de Comunicaciones, JUNJI.
- JUNJI** (2010) Bases de datos matrícula Diciembre 2010. Santiago: JUNJI.
- JUNJI** (2010) POLÍTICA DE SUPERVISIÓN JUNTA NACIONAL DE JARDINES INFANTILES. Santiago.
- JUNJI** (2010) Presupuesto. Santiago.
- JUNJI** (2011) Base de datos: Capacidad 2001-2010. Santiago - Chile.
- Knudsen, E.** (2004) Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behavior. *Journal of cognitive Neuroscience*, 16, 1412-1425.
- Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, I., & Shonkoff, J.** (2006) Economic, Neurobiological and Behavioral Perspectives on Building America's Future Workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 103, 10155-10162.
- Koizumi, H.** (2003) Science of Learning and Education: An Approach with Brain-Function Imaging. *No to Hattatsu*, 35, 126-129.
- Lee, V., & Burkman, D.** (2002) Inequality at the starting gate: Social background differences in achievement as children begin school. Washington DC: Economic Policy Institute.
- Lira, M., & Contreras, Z.** (1999) Desarrollo psicomotor de lactantes de nivel socioeconómico bajo a cargo de distintos cuidadores. *Boletín de Investigación Educativa*, 236 – 246.
- Meaney, M.** (2010) Epigenetics and the Biological Definition of Gene X Environment Interactions. *Child Development*, 81, 41-79.
- Melhuish, E.** (2004) A literature review of the impact of early years provision on young children, with emphasis given to children from disadvantaged backgrounds. Birbeck College, University of London, Institute for the study of children, families and social issues, London, UK.
- MIDEPLAN** (2009) Encuesta de Caracterización Económica Nacional. Santiago: MIDEPLAN.
- MIDEPLAN** (16 de Noviembre de 2010) Chile Crece Contigo. Recuperado el 16 de Noviembre de 2010, de www.crececontigo.cl: <http://www.crececontigo.cl/sobre-chile-crece-contigo/que-ofrece/>
- MINEDUC** (2000) Evaluación de Programas de Educación Parvularia en Chile: Resultados y Desafíos. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC** (2005) Estrategia de Educación Preescolar para Chile 2005-2010. Santiago - Chile: MINEDUC.
- MINEDUC** (2008) Guía de Subvenciones Educativas. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC** (2009) Datos Matrícula 2009 y Subvención. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC** (2010) Base de datos: Resultados Evaluación Docente 2009. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC** (2010) Ley de Presupuestos. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC** (2010) Mapas de Progreso de la Educación Parvularia. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC** (2010) Resultados Prueba INICIA 2009. Santiago: MINEDUC.

- MINEDUC** (2011) Base de datos Beca Vocación de Profesor 2010. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC-CPEIP** (2009) www.programainicia.cl. Recuperado el 10 de Diciembre de 2010, de <http://www.programainicia.cl/docs/RESULTADOS2009.pdf>
- MINSAL** (2006) Segunda Encuesta de Calidad de Vida. Santiago: MINSAL.
- Noboa, G., & Urzúa, S.** (2010) The Effect of Participation in Public Childcare Centers: Evidence from Chile. Evanston: Northwestern University Research, Department of Economics and Institute for Policy Research.
- OECD** (2007) Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Paris: OECD.
- Pulso** (2008) Determinantes de la Demanda por Educación Parvularia. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Rolla, A., & Rivadeneira.** (2006) ¿Por qué es Importante y cómo es una Educación Preescolar de Calidad? En Foco, 76, 1-16.
- SENAME** (2010) Boletín temático. Santiago.
- Shonkoff, J., & Phillips, D.** (2000) From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development. Washington DC: National Academy Press.
- Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C., & Donoso, F.** (2010) Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: OREALC/LLECE.
- UNESCO** (2010) Early Childhood Care and Education Regional Report: Latinoamerica and the Caribbean.
- UNICEF** (2007) Lineamientos de Política para la Primera Infancia. Santiago: UNICEF Chile.
- UNICEF** (2011) Mesa técnica en prevención de maltrato y promoción del buen trato en primera infancia. Mesa técnica en prevención de maltrato y promoción del buen trato en primera infancia. Santiago.
- UNICEF Chile** (2011) www.unicef.cl. Recuperado el 14 de Enero de 2011
- Universidad de Concepción** (2008) Proyecto Prácticas Pedagógicas de Calidad. Informe Final. Concepción.
- Vegas, E., & Santibañez, L.** (2010) La Promesa del Desarrollo en la Primera Infancia en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia: Banco Mundial.
- Zigler, E., Gilliam, W. S., & Jones, S. M.** (2006) A Vision for Universal Preschool Education. Nueva York: Cambridge University Press.



REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA



REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA DISCURSOS Y PRÁCTICAS

Olga Grau ¹⁴
Cátedra UNESCO “Filosofía”

Universidad de Chile

“(...) es preciso mirar a la infancia de igual a igual. Dejarse seducir por sus inicios. Empezar de nuevo. Sin parar. Sin fin. Desde esa sensibilidad, hacer filosofía con niños puede ser una forma de restaurar un lugar para los niños y con ellos, para la infancia, en la educación, en la filosofía, en la política, en el pensamiento”. Walter Kohan, Infancia y Filosofía.

*“Si quieres que sean ellos mismos,
y no puedes querer sino eso, ponte
en medio de ellos sin armas ni coraza,
sin castigos ni recompensas”. Fernand Deligny, Permitir, trazar, ver.*

Desde la Cátedra de Filosofía alojada en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile y desde el programa de Filosofía e Infancia del Departamento de Filosofía, nos ha interesado desde hace un tiempo, reflexionar sobre este tema. Nos hemos preguntado respecto de su comprensión social y cultural traducida en un conjunto de representaciones sobre lo que son los niños y las niñas, representaciones que circulan de manera naturalizada.

En primer término, podríamos considerar una asociación que está inscrita en el propio concepto de “infancia”: como nombre hace referencia al *infans*, el que no habla y, por ello, el que se ha hablado y del que no se deja de hablar. En este mismo Seminario, en este espacio, habría que decirlo, se reproduce en cierta medida el interés de hablar de quienes están ausentes, de los que quedan en silencio.

Podría pensarse que esa condición de “no habla”, inscrita en el nombre en su origen latino, *infans*, se refirió originariamente a la fase de ausencia de lenguaje articulado, a la fase de adquisición de éste o a la fase de privación del

¹⁴ Profesora de Estado en Filosofía; Diploma en Filosofía para Niños, Montclair State College, E.E.U.U.; Doctora en Literatura Hispanoamericana y Chilena (Universidad de Chile). Académica del Departamento de Filosofía y del Centro de Estudios de Género y Cultura en América Latina, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

habla, al considerar a niñas y niños en una situación larvaria, de dependencia, a la espera de su adultez, sin derechos de sujetos con voz propia. La inclusión de niños y niñas como sujetos de derechos modifica, en parte, los efectos de una cultura centrada en lo verbal y, sustancialmente, en la dimensión protectiva.

Si seguimos en esa línea de interpretación, la palabra infancia habría señalado un lugar minusvalorado en una cultura donde las palabras son consideradas como la señal de inserción en el mundo humano, la distancia de lo animal. Entonces, si se privilegian las palabras como constituyentes de sentido y significado, niños y niñas que no hablan y a quienes no se les da voz, todavía no parecen haberse constituido como personas. Pero ocurre que, de algún modo, a todos no nos alcanza el lenguaje para decir lo que necesitamos decir, nos falta el lenguaje y, en ese sentido somos *infans*, infantes en la vida. El niño o la niña autista que no hablan y giran sobre sí mismos, del que no sabemos si existimos para ellos y de los que poco podemos saber, permanecerán en lo indecible y en lo indecidible, extremando lo que a todos nos habita, pero que queremos de alguna manera borrar. Pretendemos borrar al niño o niña que somos, olvidar esa suspensión de dominio concreto del mundo.

La infancia, una novedad

A la luz de estas consideraciones, podríamos revertir el sentido negativo y privativo que pudiera evocar el concepto de infancia y traducirlo en aquello que nos depara siempre una novedad, que nos sorprende y nos hace pensar activamente; pero también a lo que le damos un lugar de saber significativo.

Tendríamos que revisar la consabida y recurrente imagen del infante como esponja, que refiere a la capacidad de absorción de todo lo que le rodea, pero que deriva, inevitablemente, en ciertas asociaciones preponderantes que son afines a esa marca inicial que conlleva el nombre del que hablamos: la infancia como pasividad, pero también un tiempo a la espera de..., un porvenir más que un presente, pura potencialidad, imágenes que representan una ausencia por colmar, una falta a ser superada.

Este esquema comprensivo que ha influenciado nuestras representaciones y prácticas, ha estado presente en los discursos psicológicos, pedagógicos, en los

medios de comunicación, en la formulación de los idearios de las instituciones y organismos preocupados de la infancia que acentúan su rol protectorio y su contribución al futuro de niñas y niños. Ha estado presente también en las prácticas familiares, sociales y educativas.

El concepto infancia es expresión y da cuenta de las elaboraciones que se hacen en determinados contextos culturales; tiene su historia, su inscripción, y las asociaciones que se le apegan, que tienden por los hábitos mentales a permanecer, no han sido inocuas, sino que más bien han tenido efectos nocivos que derivan en borraduras, exclusiones, violencias, abusos, maltrato.

Creemos, como adultos y adultas, conocer a los niños y niñas, les suponemos características comunes, nos olvidamos de sus particularidades que cruzan dimensiones económicas, geográficas, de género, clase, raza y diversidad cultural.

En nuestra época contemporánea se han producido muchísimos discursos procedentes del campo de la psicología, la pedagogía, el psicoanálisis, la educación, el arte; también por parte de las instituciones estatales y de los propios discursos de la filosofía. Podríamos decir que en el estado de saturación discursiva en el que nos encontramos, en un mundo con dificultades de organizar otras lógicas y estrategias políticas que incidan en transformaciones culturales, vale la pena detenerse reflexivamente y repensar tanto los enunciados como las prácticas referidas a la infancia o a las infancias, en los planos educativo, familiar, jurídico, político, laboral, cultural, entre muchos otros.

En lo que implica una reflexión sobre la relación entre políticas e infancias, podríamos también tener a la vista aquellos enunciados que forman parte de las misiones, propósitos confesados y expectativas institucionales, de los organismos del Estado o de la sociedad civil que se ocupan de la infancia. En un examen general encontramos discursos de apelación a los Derechos del Niño y/o a los principios de respeto, integralidad de desarrollo, protección, equidad social, diversidad, buen trato, calidad educacional. Podríamos decir que, en este ámbito, en el modo particular de hablar sobre los niños, se configuran ciertos sistemas de representaciones, en que algunos se han constituido como dominantes instalándose de modo más masivo y estableciendo imágenes unificadas de la infancia.

¿A cuáles de estas representaciones adherimos, cuáles nos permiten comprender y ver, de mejor manera, a los niños y niñas concretos, de carne, sangre y hueso?

Cuando queremos, genuinamente, saber más de ellos ¿cómo salvamos la distancia que tenemos como adultos de las niñas y niños con quienes nos encontramos?

Un recurso posible es nuestra memoria, el recuerdo, la huella de lo que fuimos nosotros como niños y niñas. Pero ese recurso proyectivo oculta lo que queremos ver, en tanto limita la experiencia del encuentro, la estrecha en parámetros conocidos y previsibles.

Otra posibilidad es intentar conocerles más allá de todas las codificaciones culturales que impregnan nuestra experiencia, pero eso nos parece complejo y dificultoso, en la medida en que no podemos dejar de ver, en gran parte, sino a través de muchas de esas determinaciones que hasta se vuelven inconscientes y que tendrían que ser violentadas para su transformación.

Para ver a las niñas y a los niños tenemos que dejar de ver de una cierta manera, deshacer una pretensión de conocimiento cierto, en tanto es incierto lo que creemos que es la infancia. Tal vez, pensar desde ciertas situaciones exigentes, que habitualmente olvidamos o expulsamos de nuestro horizonte comprensivo -en tanto nos perturban- nos ayude a despojarnos de esa pretensión de saber: el autismo, la ceguera o sordera, el niño o la niña abusados, prostituidos, en deterioro físico o biológico progresivo, niños y niñas de la calle, en libertad vigilada, en centros de rehabilitación. Relacionarnos con ellos, aunque mentalmente, es ponerles atención, hacer posible un lugar de encuentro.

Niños filósofos

¿Hemos tomado los cuidados necesarios para el trato con la infancia? ¿De qué manera podemos juzgarnos a nosotros y a nosotras mismas en lo que hemos hecho al relacionarnos con los niños y niñas? ¿Qué significa reconocerlos

si les privamos de ejercer sus derechos a ser en su actualidad, en representarse a sí mismos en las distintas instancias en que están presentes?

Desde la Cátedra UNESCO de Filosofía venimos realizando algunas prácticas educativas relacionadas con la experiencia de filosofar con niños y niñas. Es a estas prácticas que queremos referirnos, como contribución a las propuestas de políticas públicas y sociales de educación. A la relación con niños y niñas, a través de la constitución de comunidades de indagación, tanto en espacios formales de la educación como en espacios no formales. En este ámbito de la filosofía, niños y niñas se expresan libremente y son convocados a partir de preguntas de carácter filosófico, a comunicar sus pensamientos y reflexiones, que dan cuenta de las complejidades que descubren por sí mismos en la interpretación del mundo que les rodea.

La filosofía vinculándose con los sentidos lógico, estético, ético, metafísico, político, ofrece un campo abierto y extenso para la indagación de los sentidos y significados de la experiencia, como asimismo para un aprendizaje que es fundamental en la vida, cual es el de que constituimos tales sentidos y significados en la experiencia con el otro, el que siempre ofrece una existencia y resistencia en tanto vida independiente.

“Filosofía con niños y niñas” es un modo de estar con otros en una práctica reflexivo-filosófica, incluso “ser con” en esa práctica, más que la de “enseñar” o “aprender” a través de ella, en tanto dicha relación enuncia una dimensión ética de manera más evidente, más enfática. Las expresiones “estar con”, “ser con” nos refieren a un modo de involucrarnos en que el otro u otra están instalados como cualquiera de nosotros mismos, en una suerte de expectativa de vida en relación, en la espera de que en esa relación se genere una situación, un modo de ser afectados o afectadas por el otro o la otra, que en lo posible no sea amenazante y que, en vez de debilitarnos, nos potencie.

Una de las experiencias más importantes que uno puede llegar a hacer en la vida es saber de la dimensión intransitiva, dimensión que requiere una relación de mayor consideración por el otro, es decir, saber el límite que existe entre el yo y el otro, saber qué hace que mi lenguaje, mi palabra, mi deseo, no transite en su posible y completa espontaneidad o seguridad de llegar al otro desde mis particulares sentidos y significaciones con las que me muevo en el

mundo, sino que se den, lenguaje, palabra, deseo, en la conciencia de que no puedo transitar tan fácilmente de mí al otro. Una menor espontaneidad, una mayor reserva, una menor pretensión de *administrabilidad* o de manejo de la relación con el otro, pueden salvaguardarnos de una suerte de seguridad mayor que la que corresponde respecto de nuestras acciones comunicativas, o limitar un posible daño a cometer.

Levinas, filósofo contemporáneo, tiene importantes reflexiones sobre la alteridad, y de cómo la virilidad es el recurso de una subjetividad que se pretende conocedora, dominadora, soberana. (*El tiempo y el otro*). Por su parte, una filósofa feminista, Luce Irigaray, ha escrito un libro *Amo a te*, cuyo título en español es *Amo a ti*. No usa la expresión *Te amo*, sino que deliberadamente viola las reglas de la construcción sintáctica para utilizar una expresión que implicaría resguardarnos de una transitividad en que se pudiera pretender absorber o en que se llegara a debilitar al otro en nuestro propio deseo de relación. De algún modo, se requeriría un despojarse de poder en la relación con el otro o la otra y trazar una zona de mayor libertad en que cada uno sea por separado y desde ese lugar de separación se sea o se esté con otro.

“Filosofía con Niños y Niñas”, tal como la hemos venido desarrollando en Chile durante los últimos años, es una propuesta sin un programa demasiado estructurado, más librado a la iniciativa propia, que atiende a lo elaborable desde nosotros mismos como sujetos activos de producción de cultura. La filosofía trastorna, en cierto sentido, los procedimientos de encontrar algo dado y que podemos tomar de manera sistemática y reiterativa. Ya no se trata de aplicar o reproducir materiales de modo mecánico, desatentos a la voz propia que pueda emerger de los niños y niñas, traicionando de ese modo la propuesta de pensar en comunidad a partir de lo que ésta es capaz de advertir como sus propios deseos de comprensión.

De lo que se trata es de una forma de encuentro que se da con el otro en la práctica de la reflexión filosófica, encuentro distinto al que habitualmente se da en los espacios institucionales de la escuela. Con “Filosofía con Niños y Niñas” se abre una manera de practicar nuevas formas de acceso al saber que se distancia de normatividades pedagógicas gastadas y donde se cuestiona la universalidad del saber. Se formulan nuevas y diversas preguntas

que desplazan los bordes de lo que ya sabemos, lo que junto a lo anterior, constituyen algunos indicios que revelan que algo se altera y se mueve.

Interpelación a la filosofía tradicional

Este Seminario es también una ocasión de interpelar a la misma filosofía que se practica con niños y niñas, en el sentido de cómo ésta se ha hecho cargo, o se puede hacer cargo, de los nuevos contextos y de los problemas emergentes en que nos encontramos como es el de la violencia creciente entre los escolares. Una madre psicóloga solicitaba un día un cuento con el que se pudiera trabajar sobre relaciones de buena convivencia, dado que uno de los chicos de cinco años de un jardín infantil estaba en un grupo de niños que habían decidido molestar a los niños de tres años.

Sabemos del maltrato que se da en las escuelas, no sólo entre niños y niñas, sino que también de profesores a alumnos y de alumnos a profesores, lo que daría cuenta de un maltrato extendido en nuestra sociedad que puede tener formas muy brutales, pero también muy sofisticadas. En todas estas formas está presente la pretensión de un sujeto con poder y dominante que se quiere imponer sobre otro.

Una tarea que podemos realizar con los Talleres de “Filosofía con Niños y Niñas” es el de contribuir a la reconstrucción del sentido de comunidad, de generar una proximidad, sin lugares fijos de instalación asegurada, y saber de nuestras limitaciones que encuentran formas de superación en el encuentro con los otros. Los talleres pueden ser buenas ocasiones para pensar lo contingente, lo accidental, que nos sorprende intermitentemente.

Otro asunto que quisiera plantear en el marco de lo que la filosofía podría tener a la vista, es el de las exclusiones que toda democracia genera una y otra vez. Si bien es el mejor sistema posible, es también generador permanente de desigualdad, de modo que la democracia debe ser siempre sobrepasada en sus límites. La filosofía, y quienes la practicamos, requiere pensar también en las propias exclusiones que ésta ha operado, estrechando su propio campo de inteligibilidad del mundo.

Se hace necesario insistir en la discusión de la pretendida universalidad con la que se ha pensado la filosofía, una filosofía excluyente de múltiples sujetos que parecieran no alcanzar el estatuto de sujetos plenos: mujeres, niños y niñas de otras etnias, ancianos, pobres no letrados, entre otros excluidos.

Pensar la educación significa estar pensando en la sociedad que imaginamos como posible. Desde los discursos críticos, significa hacerlo respecto de un presente que enfatiza las desigualdades, que reproduce la brecha de diferencias sociales, etáreas, genérico - sexuales y étnicas y que tiene, por tanto, como signo la exclusión.

Desde esta perspectiva, tomo distancia de los discursos que propician el libre mercado en la educación, que la incentivan como empresa privada, bajo el principio de la competitividad, escenario que encontramos cada vez más extendido en el mundo. El psiquismo neoliberal está presente incluso en aquellos que no lo habrían imaginado como posible para sí mismos y que, sin embargo, lo reproducen de maneras bizarras.

Una filosofía que cuestiona el sentido de universalidad, que oculta las diferencias y que se basa en el concepto de “sujetos situados” (Benhabib, Braidotti), permite desarrollar el concepto de una “filosofía inclusiva” con distintas entradas para la enseñanza de la filosofía: la enseñanza de la filosofía desde su relación con pensar la infancia, con la categoría de género y con la dimensión de interculturalidad.

Requerimos pensar la “filosofía inclusiva” y su enseñanza a partir de la consideración de la educación. Ésta siempre está tensionada entre el transmitir un orden instituido, con códigos que lo preservan y el transformar las condiciones que impone ese orden.

Tal vez, para pensar adecuadamente la inclusividad, no deberíamos situarnos meramente en el terreno de la utopía, en un mundo idealizado que desde el principio de igualdad y la ética del respeto lograra colocar a todos los sujetos en una misma posición de ser.

Quizás debiéramos considerar que, como educadores, y como sujetos en general, estamos siempre instalados en tensiones, desde donde deberíamos mirar

lo que cada uno de nosotros como sujeto se juega en un determinado lugar y lo que reclaman los otros reivindicando su propia diferencia. Es un ejercicio a ser ensayado de manera más habitual; ejercicio a practicar con quienes compartimos el espacio de la enseñanza de la filosofía, para pensar lo que podríamos nombrar como las políticas de daño, olvido, sujeción, usurpación y exclusión de otras etnias o grupos culturales. Políticas que ponen materialmente en entredicho el principio de universalidad, tan caro a la modernidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Kohan, Walter, Infancia e Filosofía. Milán: Morlacchi Editore, 2006.

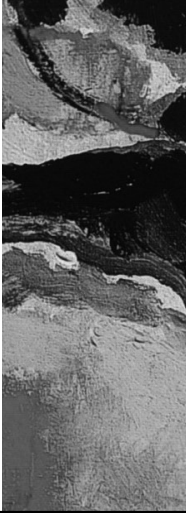
Deligny, Fernand, Permitir, trazar, ver. Barcelona: Museu d'Art Contemporani, 2009.

Levinas, Emmanuel, El Tiempo y el Otro. Buenos Aires: Paidós, 1993.

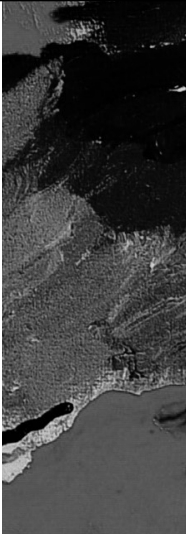
Benhabib, Seyla y Cornella, Drucilla, Teoría feminista y Teoría crítica. Valencia: Edicions Magnanim, Alfons el, 1990.

Irigaray, Luce, Ser dos. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Braidotti, Rosi, Sujetos nómades, Buenos Aires: Paidós, 2000.



NOTAS PARA PENSAR LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO DISCURSIVO



NOTAS PARA PENSAR LA CONSTITUCIÓN DE UN CAMPO DISCURSIVO ¹⁵

Dora Lilia Marín Díaz ¹⁶

Académica Universidad de Río Grande Do Sul
Brasil

Se les representa de diversas formas: como inocentes y vulnerables, como pecadores y necesitados de control, o como sabios y de un entusiasmo libre por naturaleza. Asimismo, hay aquí diversas narraciones de infancia: historia de declive, de civilización, de liberación, y de represión y control. [...] las representaciones y las historias de este tipo caracterizan todos nuestros discursos sobre la infancia, desde los llamamientos subjetivos e imaginarios de la ficción y la autobiografía, hasta las pretensiones autorizadas de objetividad científica presentes en los estudios académicos. Los significados y las experiencias vitales de ella se regulan y definen en parte a través de estas historias.

(Buckingham, 2002, p. 75)

Tenemos hoy interpretaciones opuestas sobre las transformaciones que experimentamos con relación a la manera de ser niños y niñas en la contemporaneidad. Por un lado están aquellos que defienden la premisa de que la infancia que conocemos está desapareciendo o muriendo, y de que la responsabilidad por tal hecho es de los medios de comunicación, especialmente de la televisión y de Internet. En esa perspectiva, los medios masivos de información y comunicación son responsabilizados por eliminar las fronteras entre infancia y madurez, a través del debilitamiento de la autoridad adulta. Por otro lado, hay también autores que argumentan que los medios de comunicación e información no sólo mantienen esas fronteras, sino que producen y amplían el distanciamiento entre las generaciones y que, con eso, estaría aconteciendo una ruptura cultural sin precedentes entre el mundo adulto y el mundo infantil;

¹⁵ Algunos elementos de este texto fueron presentados en el Seminario Internacional sobre Políticas Públicas y Sociales de Infancia, organizado por la Cátedra Unesco en Santiago de Chile, en 25 de noviembre de 2010. Una versión anterior y modificada del texto fue publicada en portugués en el Volumen 35 (número 3) de la Revista Educação & realidade (sept-diez) 2010.

¹⁶ Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)– Becaria del programa PEC-PG de la CAPES, Magister en Educación de la misma Universidad- Becaria CNPq, Especialista en Estudios Culturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá-Colombia Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica de Colombia (GHPP) y del Grupo de estudios e pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPcPós) del programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS.

ruptura de la cual la infancia, hasta ahora fuertemente controlada y dominada por los adultos, estaría saliendo beneficiada.

Siguiendo la primera tendencia señalada, encontramos el clásico libro de Postman (1999), *El desaparecimiento de la infancia*, en el cual argumenta a favor de la tesis de que la frontera que separaba el mundo adulto del infantil se fracturó debido, entre otras cosas, a que hoy no son posibles dos de los principios fundamentales sobre los cuales tal frontera se sustentaba: el control de la información y la secuenciación del aprendizaje.

Con relación al control de la información, la infancia, que durante mucho tiempo estuvo protegida de la exposición a los contenidos y a la información que podía quitarle su inocencia, hoy se encuentra ampliamente expuesta a ellos a través de los medios masivos de información y comunicación. Tal hecho derrumba la posibilidad de un aprendizaje secuencial, de la enseñanza progresiva de contenidos - como el que escuela y familia tradicionalmente han ofrecido - los que, supuestamente, se acoplaban a la forma natural del raciocinio infantil - de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo particular a lo general -, lógica que se constituyó en el centro de la propuesta didáctica de Comenio en el siglo XVII.

Para Postman (1999), la letra impresa —y por tanto, la escolarización— es la responsable de la creación y difusión de nuestras comprensiones actuales de infancia, aquellas que los medios masivos de información, en especial la televisión, estarían destruyendo. Según este autor, con la invención de la prensa, el sentimiento de infancia se organizó y difundió: la lectura y la escritura pasaron a constituirse en habilidades centrales a ser enseñadas y entrenadas en un período de la vida que es la infancia y en un lugar que es la escuela. Para aprender la lectura y la escritura, persistencia, concentración y atención eran atributos fundamentales que requerían permanecer sentado y en silencio, formas que tomó la disciplina en la escuela moderna.

Tales condiciones hoy nos parecen como menos importantes y cada vez más innecesarias: en nuestra cultura audiovisual, los aprendizajes acontecen en la interacción simultánea entre diferentes fuentes de información, en una dinámica que exige la producción de experiencias y ambientes de aprendizajes, siendo que la escuela es sólo uno de ellos y, casi siempre, es el menos atractivo y

divertido. Siguiendo el análisis de Postman, podríamos pensar que si los medios impresos participaron en la constitución y difusión de una forma de pensar la infancia en la primera parte de la Modernidad, la aparición y uso de los medios electrónicos y digitales estarían acompañando su desaparición¹⁷.

Como consecuencia de la fractura que ha sufrido la frontera entre el mundo infantil y el mundo adulto, durante el último siglo no sólo la autoridad adulta se ha visto debilitada, sino que los principales elementos que caracterizaron la noción moderna de infancia comenzaron a ser cuestionados y reevaluados. Evidencia de tal proceso es, tanto la homogenización en las formas de los cuerpos, en las maneras de vestir, comer y divertirse de adultos e infantes, como el incremento de la delincuencia, el consumo de drogas y la actividad sexual entre, y con, los niños y niñas. Esos asuntos hacen parte de las noticias y los temas de interés tanto de noticieros, periódicos y revistas como de las discusiones de proyectos políticos y, principalmente, de las ofertas de bienes de consumo que llenan la publicidad de los medios impresos y virtuales, los temas de películas, seriados y especiales de televisión. Esta situación es descrita y analizada por autores contemporáneos que centran su análisis en las diferentes narrativas que los medios de información y comunicación movilizan. En tales análisis los autores señalan cómo algunas representaciones actuales de la infancia estarían contribuyendo al desaparecimiento de su concepción moderna y, quizá, a la emergencia de otras múltiples formas y figuras infantiles.

Un ejemplo interesante de estos análisis es el que nos presentan Cristina Corea e Ignacio Leukowicz (1999), en su ensayo sobre la destitución de la infancia. En él señalan las diferentes formas cómo el discurso de los medios opera, y las condiciones a las cuales niños y niñas están expuestos como receptores de ese discurso. Según estos investigadores argentinos, los encabezados de los periódicos que hablan del aumento estadístico del maltrato infantil, de los infantes suicidas o asesinos, pero también de las diferentes ofertas de bienes y servicios para producir esas infancias felices que tanto obsesionan hoy a los padres, son productores de un discurso en el cual la figura infantil es desdibujada en función de producir nuevos consumidores, otros sujetos que formen parte de un naciente nicho de mercado. En esa nueva formación discursiva, se percibe

¹⁷ En una perspectiva como ésta, la tecnología de comunicación aparece como independiente de las otras prácticas sociales y ejerce su influjo al margen de los contextos y de los propósitos a los cuales sirve. Siguiendo los análisis de Postman y estudiando el efecto de la televisión en el desaparecimiento de la infancia moderna, el italiano Giovanni Sartori habla de la 'sociedad teledirigida', una sociedad donde la televisión constituiría una nueva Paideia y, junto a ella, emergería una figura de infancia diferente: una infancia-video (Sartori, 1998).

el apagón de los sentimientos y prácticas tradicionales con relación a los recién llegados y, con ellos, las diferencias etarias que otrora fueran centrales en las prácticas sociales.

En suma, mientras Postman y los autores que siguen sus tesis estiman que los medios de información y comunicación, además de las nuevas tecnologías, son agentes del desvanecimiento de las fronteras entre los mundos adulto e infantil, autores como Rushkoff y Tapscott (1998, apud Buckingham, 2002) señalan que esas mismas tecnologías de comunicación, funcionan como elementos claves en el fortalecimiento de tales fronteras.

Así, en lugar del desvanecimiento del mundo infantil, estaríamos en un proceso de enriquecimiento de cierta forma de cultura infantil y, como parte de él, una separación de dos universos culturales: el mundo adulto decadente y el mundo infantil ascendente. Estos investigadores conceden a las nuevas tecnologías de la comunicación -y la información- poderes que benefician a los niños, niñas y jóvenes quienes, al contrario de estar dominados por ellas, las utilizan y administran en su propio beneficio, tornándolas en instrumentos de fuerza y diferencia frente a los adultos. Niños y niñas traerían consigo conocimientos y habilidades innatas, las cuales les permiten actuar delante de los *mass media* con cierta flexibilidad espontánea, con una sed de aprender que, quizá, se libera automáticamente cuando entran en contacto con las nuevas tecnologías. Parece que, hasta por pura intuición, los niños saben operar los computadores y los celulares, navegar en internet, hacer *zapping* entre los innumerables canales que nutren la televisión por cable, digital y satelital: el funcionamiento de las nuevas tecnologías, como por arte de 'magia', coincide con la forma de pensamiento y acción 'natural' de la infancia¹⁸.

Así, niños, niñas y jóvenes parecen poseer ciertas destrezas que les permiten adaptarse 'naturalmente' a los problemas de la contemporaneidad y a los desarrollos de las tecnologías de su tiempo: ellos casi pueden, sin ninguna instrucción, comprender el funcionamiento oculto de las tecnologías. Más allá de eso, en el contacto con las tecnologías los infantes parecen desarrollar nuevas destrezas cognitivas que les posibilitan el acceso a la información, procesándola más rápido que los adultos. La relación infancia-nuevas tecnologías no es de sumisión y obediencia; por el contrario, es muy participativa: las dos son de la

18 Sobre este asunto en particular, ver el libro de Rueda e Quintana (2007), *Ellos vienen con el chip incorporado*

misma generación. Tecnología e infancia se conectan sin mediación alguna, sin educación, sin condiciones. Las dos parecen caminar juntas de forma natural, se complementan, se reconocen en sus formas y en sus deseos. Ambas parecen abrir el camino para otra fase de la humanidad: medios y nuevas tecnologías serían los socios de la infancia en la transformación cultural y de la especie humana (Buckingham, 2002).

Aunque percibimos conclusiones opuestas en los autores que analizan la condición actual de la infancia y, en particular, su relación con las tecnologías de la información, dos elementos se destacan aquí. Por una parte, el reconocimiento de la infancia como una noción, como una construcción social, histórica y cultural que, de hecho, se transforma, pudiendo desaparecer o fortalecerse sobre el efecto de los cambios sociales y culturales actuales. Por otra parte, el desencuentro entre la forma de pensar y actuar delante de los niños que nosotros, adultos, tenemos hoy y las experiencias y posibilidades de subjetivación a las cuales los niños y niñas están expuestos en la actualidad.

Reconocer la infancia como una construcción social y cultural históricamente localizable implica entender que ella es una noción que corresponde a determinada forma de ser del pensamiento y, por tanto, a determinados conocimientos y saberes; implica, también, comprender que nuestras formas de pensar en ella están atravesadas, tanto por nuestras experiencias cotidianas con los niños y niñas, como por los debates y discusiones académicas, políticas y económicas actuales que circulan y recorren nuestras formas de pensar y actuar. Tales prácticas y discursos nutren un inmenso campo de discursos en medio del cual son acogidos, educados, y vinculados los niños y las niñas hoy.

Con el propósito de localizar estas discusiones e intentar comprender un poco la transformación y la condición actual de los sujetos que denominamos infancia hoy - objetivo de este artículo - me parece necesario desarrollar dos puntos. Primero, reconocer que hay, cuando menos, imágenes de infancia, diseñadas en la Modernidad, que definen nuestros sentimientos y nuestras formas de pensar y actuar con relación a los niños, niñas y jóvenes en la actualidad. Segundo, describir cómo tales concepciones de infancia hacen parte y sustentan una serie de prácticas relativas a los niños y niñas, gracias a las cuales se organizó todo un campo de discursos sobre la infancia por medio del cual ellos intentan acoplarse al mundo social y cultural. Así, se trataría de pensar que la llamada

‘desaparición’ o ‘muerte’ de la infancia, consiste en una permanente tensión entre dos situaciones: desvanecimiento contemporáneo de la frontera entre los mundos infantil y adulto y, consecuentemente, la dilución de las características propias de la infancia moderna clásica; de otro lado, el fortalecimiento de la frontera entre el mundo infantil y el adulto y, junto a él, la incorporación masiva de los atributos de la figura infantil dibujada en la Modernidad liberal. En el último caso, puede pensarse que asistiríamos a la constitución de otra(s) forma(s) de subjetivación infantil que, por su amplia expansión en las últimas décadas, es (son) señalada(s) como postmoderna(s), pero que habrían emergido en el encuentro de esas figuras infantiles descritas en los discursos pedagógicos liberales y en las prácticas sociales - entre ellas los desarrollos tecnológicos de los medios -, acontecidas en el último siglo (Marín-Díaz, 2009).

La infancia como noción cultural se encuentra atravesada -y atraviesa las prácticas sociales y políticas-, en las cuales se definen las formas de pensar y actuar con relación a los niños y niñas, pero también las formas cómo ellos y ellas se entienden a sí mismos y entre sí (este último elemento será la clave en la diferenciación de los mundos adulto e infantil). Así, no sólo se trata de cómo ellos son acogidos y pensados por los adultos sino, también, de la forma cómo ellos se acoplan, entienden y vinculan al mundo social y cultural que los recibe.

Dos figuras modernas de infancia

Para comprender las transformaciones ocurridas en las experiencias y en las formas de pensar la infancia durante el siglo XX, más allá de reconocer la emergencia del campo discursivo sobre la infancia al cual parece que asistimos hoy, es necesario establecer la manera cómo, en los siglos pasados, se constituyó una forma dominante de pensar sobre los niños y niñas. Si entre la Edad Media y el siglo XVII la infancia estuvo marcada, entre otras cosas, por el pensamiento religioso y por la moral cristiana, como aparece en los análisis de Comenio, las caracterizaciones de los siglos XVIII y XIX estuvieron atravesadas por el pensamiento laico – más científico que religioso – que trajo transformaciones significativas en la forma de reflexionar acerca de la infancia, conforme las encontramos en pensadores como Locke, Rousseau, Kant, Pestalozzi y Fröebel.

Tales diferencias ofrecieron, por lo menos, dos formas de la noción de infancia en la Modernidad: la primera figura es aquella que se dibuja en el

pensamiento de Comenio, y que podemos nombrar como moderna clásica; la segunda, aquella de la Modernidad Libera - por su énfasis en el individuo, en la libertad y en la subjetividad - cuyo esbozo primero hiciera Rousseau en su *Emilio o de la Educación*. La primera estuvo vinculada a las nociones de obediencia y disciplina; la segunda, a las de inocencia, interés y aprendizaje. Una corresponde al tiempo de énfasis en las disciplinas, en la enseñanza, en la didáctica; la otra, al tiempo de énfasis en el autogobierno, en el aprendizaje: es la emergencia de la pedagogía como ciencia (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2007).

Siguiendo estas comprensiones de énfasis y no de sustitución, podemos también analizar, en el discurso pedagógico, la diferencia entre Didáctica y Pedagogía. La primera emergió entre los siglos XVI y XVII y, con Comenio, alcanzó su mayor sistematicidad. La otra la encontramos más claramente diferenciada en la segunda mitad del siglo XVII, con los trabajos de Rousseau y luego con los de Kant, y solo con el desarrollo de las tradiciones pedagógicas modernas – germánica, francófona y anglosajona –, a finales del siglo XIX, superaría su ‘umbral epistemológico’¹⁹ (Noguera-Ramírez, 2009). De ese modo, el desplazamiento del énfasis en la Modernidad significó, no sólo una forma diferente de pensar las prácticas educativas y escolares, sino la emergencia de, por lo menos, dos figuras infantiles, en cuyo seno se percibe la constitución de cierta “naturaleza” particular para ese nuevo sujeto social que nombramos como infancia.

La Infancia Moderna Clásica es la primera versión moderna de infancia que emergió en el entrecruzamiento de algunos acontecimientos históricos y sociales importantes en Europa: la expansión de las prácticas de escolarización de la Reforma y Contrarreforma; la implantación de espacios de aislamiento o instituciones de secuestro: hospicios, escuelas, talleres; el surgimiento de los primeros especialistas en la enseñanza y en la educación de los niños; la destitución de los espacios de socialización tradicionales de niños y niñas en las sociedades pre-modernas (Varela; Alvarez-Uría, 1991).

Se trata de la aparición de otro sujeto, cuya principal característica es la maleabilidad y la posibilidad de ser formado: su ‘disciplinabilidad’. Con relación a él, nos dice Comenio que es conveniente formar al hombre para que

19 Según Foucault (1987), determinados elementos de una formación discursiva pueden traspasar su umbral epistemológico, lo que significa que pueden llegar a adquirir un nivel de organización, coherencia, desarrollo y definición; que su dispersión sería menor adquiriendo el carácter de disciplina o ciencia.

llegue a ser tal y que, por tanto, la educación será la condición para adquirir plenamente la humanidad. No se nace propiamente hombre, pero se llega a serlo: el infante es una semilla que necesita ser cultivada, y es esa condición la que lo diferencia de todas las otras criaturas. No es suficiente el desarrollo natural para volverse hombre; se requieren injertos de sabiduría, honestidad y piedad: “a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza (institución), porque es necesario que sean hombres” (Comenio, 1994, p. 23). En ese sentido, la enseñanza se convierte en la acción por medio de la cual el maestro, como un agricultor, injerta metódicamente cualidades - erudición, virtud y piedad - en la pequeña planta infantil, con el fin de garantizar que crezca el hombre que se encuentra latente en el niño. Formar el hombre es someterlo a la disciplina, que se encargará de aprovechar su aptitud para la ciencia, así como la honestidad y la piedad que nacen con el niño como semilla, y que lo llevan a la propia ciencia, virtud y religión, aprendiendo, practicando y orando.

La enseñanza es el proceso artificial que rehace la naturaleza del niño, forjándola según los moldes tradicionales del pensar, del actuar y hasta del mismo sentir. La *Didáctica Magna* de Comenio se dibuja como un sistema altamente elaborado para producir humanidad, esto es, para que los frutos presentes en potencia en las semillas, en los sujetos infantiles, puedan ser recogidos. La didáctica, como ‘disciplina’, actúa tanto en el cuerpo infantil como en los saberes, modelándolos según los patrones convencionales de la sociedad: es por medio de la enseñanza - y por el método de la escuela -, que el hombre alcanza su humanidad. De ese modo, la institución escolar fue más el lugar de constitución de la infancia humana que el lugar de su acogida: los niños y niñas se constituyeron en infantes a través del disciplinamiento exhaustivo de la escuela.

En la medida en que la escuela se diseminó por el territorio social, la noción de infancia moderna clásica fue aceptada, se volvió natural entre la población, lo que no quiere decir que tal proceso haya sucedido sin alteraciones, de manera serena. Por un lado, la fijación y el reconocimiento de ella por parte de la población, implicaron una extensa lucha entre diversos sectores sociales: gobierno estatal y familia, principalmente, disputaron la tutela de los niños, su educación y utilización, en función de intereses particulares; por otro lado, la naturalización de la infancia no alcanzó del mismo modo y al mismo tiempo a todos los niños: ése fue un proceso lento e irregular, que vinculó primero a los

niños de las clases sociales más altas en las sociedades occidentales y, sólo en el transcurso de los siglos XIX y XX, a las niñas y niños de otros sectores de la población. En este último sentido, será preciso reconocer que buena parte de la población permaneció por fuera de ese proceso, especialmente aquella que no tenía acceso a las instituciones sociales o que vivía en las regiones rurales, distantes de las grandes ciudades o de poblados mayores.

El pensamiento educativo de Rousseau (1994), introdujo una diferencia central frente a la concepción de infancia que se organizó entre los siglos XV y XVII y que tuvo en las reflexiones de Comenio su primera expresión consolidada. Esa diferencia marcó la emergencia de otra forma de mirar a los niños y niñas, y de pensar su educación en las sociedades modernas. Rousseau ya no se refiere a la planta infantil que requiere injertos de sabiduría, virtud y piedad que la lleven a la humanidad, sino a un hombre en potencia, para quien la ausencia de humanidad es su posibilidad. Se trata del sujeto que, al interactuar con el medio, con el mundo - especialmente con la Naturaleza - y con los hombres, desarrolla lo que tiene de inteligencia, potencialidades y naturaleza propia. Ya no es tanto el sujeto de la enseñanza a través de la disciplina; ahora es, principalmente, el sujeto que debe ser educado, el sujeto que debe conocer las cosas, un sujeto de la verdad, de lo correcto, por su propia actividad, por su propia manera de actuar. Para Rousseau, la infancia significa el hombre en su estado natural, antes de ser degenerado por la cultura: él es el 'hombre natural' no el hombre salvaje; es el hombre gobernado y dirigido por las leyes de su propia naturaleza (Streck, 2004).

Comprender ese desplazamiento en la mirada sobre la infancia y las prácticas educativas implica reconocer que el pensamiento de Rousseau 'aconteció' en medio de un conjunto de condiciones, en un momento de grandes transformaciones de orden social, político y cultural en Europa. En el seno de esas condiciones es que vemos aparecer otra característica en el sujeto moderno: su posibilidad de ser libre, y formar ese sujeto libre será la meta de toda educación. Así, el principio de una buena educación es el de permitir que el niño vea, sienta y comience a hacer sus propios juicios, según su ritmo particular para alcanzar madurez. Tal proceso debe acontecer durante la infancia, período que, según Rousseau va del nacimiento hasta los 15 años. En él debe imperar solamente la naturaleza buena de los niños y, por eso, no se deben usar artificios para acelerarlo o retardarlo.

En la perspectiva de la educación moderna liberal, la educación aparece como un proceso abierto en el cual es posible conocer el punto de partida de cada sujeto, pero no su punto de llegada. Ese punto depende tanto de los talentos y de los instintos naturales del sujeto, como de las oportunidades y de los ambientes en los cuales acontece su educación, pues estos últimos pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo del niño y su proceso educativo. Tal comprensión colocó al niño en el centro del proceso educativo; se pasó del énfasis en la organización del conocimiento para la instrucción del niño – preocupación que encontramos de Comenio hasta Locke –, al énfasis en el propio niño. Con eso, el niño (la niña) se tornó en la medida de un proceso que no se centra tanto en la enseñanza, como en la educación.

La propuesta educativa de Rousseau aparece como la condición de posibilidad para un desplazamiento de énfasis importante en las prácticas educativas: el paso de la enseñanza como disciplinamiento, a la educación como regulación y como autorregulación. Según Caruso (2005), la enseñanza como disciplinamiento tendría analizado y reorganizado el espacio, el tiempo y las formas de actividad en el aula de clase con el propósito de gobernar a los otros desde el exterior, en cuanto que la enseñanza como regulación gobierna a los sujetos en crecimiento, partiendo de la nueva naturaleza. De esa forma, ya no es tanto una masa dispuesta para darle ‘forma’ y formación a través de la aplicación de las disciplinas, sino el factor especial del trabajo instructivo, un factor dotado con una capacidad de autorregulación que debería ser integrada en la estrategia de gestión (*gobernanza*).

En el pensamiento pedagógico moderno liberal, van a aparecer nociones como interés, desarrollo, libertad y experiencia, las cuales comenzaron a ocupar lugares importantes a la hora de pensar los problemas fundamentales de las prácticas educativas. Tales nociones, que encontramos ya en las discusiones de Rousseau, pasaron a ser piezas clave en las propuestas pedagógicas de los siglos XIX y XX y, aunque en esos dos siglos ellas sufrieron modificaciones importantes frente a las fuertes tendencias psicológicas y biológicas, no por eso dejaron de tener privilegios en los discursos educativos. Con la aparición de esas nociones en el saber pedagógico, es posible reconocer también el desplazamiento de énfasis (lo que no significa el total desvanecimiento) de la Didáctica para la Pedagogía, de la disciplina a la autorregulación, de la enseñanza del esfuerzo artificial hacia la educación del interés natural y, por tanto, de la infancia de la

Modernidad clásica, a la infancia de la Modernidad liberal, nociones y formas de pensamiento en las cuales se encuentran ancladas nuestras formas de pensar con relación a los niños y niñas.

Las condiciones contemporáneas

Como resultado del proceso descrito anteriormente, parece existir en la sociedad contemporánea una concepción de infancia que mantiene elementos de dos de las figuras modernas de infancia (la clásica y la liberal), produciendo y generando prácticas que, aún siendo contradictorias y paradójicas, determinan nuestras maneras de proceder con relación a los niños y a las niñas según sus condiciones sociales, económicas y geopolíticas. Considero que el hecho de no identificar esas dos imágenes de infancia constituidas en la Modernidad ha llevado a varios analistas a confundir la amplia difusión y énfasis de la infancia moderna liberal en el último siglo (eso como consecuencia de la expansión de las tecnologías de información y comunicación), con la muerte o desaparición de la infancia. Esto significa comprender que algunos de los trazos de infancia perdidos en la contemporaneidad, y sólo para ciertos sectores de la población llamada infantil, son aquellos que fueron atribuidos en la concepción moderna clásica – maleabilidad, inocencia y obediencia, por ejemplo –, eso en función de la expansión, difusión y en la tentativa de incorporar los trazos dibujados por la Modernidad liberal.

Tras el uso que se hace hoy de la inocencia como atributo característico de la infancia, autores como Steinberg y Kincheloe (2000) analizan las llamadas industrias culturales (cine, televisión, radio, videojuegos, internet, música). Según estos autores, tales industrias serían las responsables por los cambios radicales en la forma de ser, comportarse, consumir, hablar, pensar y desear de los niños y niñas hoy. Se estaría produciendo y consolidando una ‘cultura infantil’ por parte de las corporaciones multinacionales, en procura de nuevos consumidores. Tal cultura, basada en los intereses del mercado y en prácticas sexistas, racistas y discriminatorias, habría aprovechado y manipulado la noción de infancia moderna - que otrora garantizara las condiciones de cuidado y subsistencia de los niños -, para controlarlos y movilizar ‘ideologías’ políticas y sociales. Así, la llamada ‘crisis de la infancia’ sería el efecto de la producción de una ‘cultura infantil popular’ por parte de las corporaciones económicas norteamericanas y transnacionales que, en la tarea de constituir nuevos consumidores, hacen de

esa 'cultura' una 'pedagogía del placer' (Steinberg; Kincheloe, 2000, p. 19). A los intereses comerciales estarían estrechamente vinculados los intereses políticos y sociales que promueven el racismo, el clasismo y las relaciones de género, hegemónicamente masculinas. Tales dinámicas, aunque no sean nuevas, habrían sido reactivadas en las últimas décadas en la sociedad norteamericana, y estarían registradas y operando como un "currículo cultural".

En ese sentido, sería precisa una mirada más acertada y crítica de las voces presentes en los medios masivos de información y comunicación, así como en las campañas de organismos gubernamentales y ONG's que, preocupadas por la protección de los niños y niñas, también promueven la imagen de infantes víctimas, generalmente pasivas, del engaño y la violencia de los adultos. Según esos discursos, los sujetos infantiles necesitan de protección permanente, observación constante y cuidado intensivo; sin embargo, y paradójicamente, resulta que algunos de esos niños y niñas - casi siempre de sectores poblacionales de baja renta, sin familias nucleares tradicionales y/o moradores de la calle - muchas veces son señalados, no tanto como sujetos en peligro y sí como peligrosos, como víctimas que se tornan victimarios y frente a los cuales, antes que pensar en protección y cuidado permanente, se plantea la observación constante y un control intensivo.

Entre las voces que se muestran preocupadas con el "aumento" estadístico de la violencia de y para con los niños y niñas, es posible identificar los intereses de distintos grupos de adultos que, al invocar el sentimiento de temor por los peligros que rodean a los niños, lo usan como un recurso muy poderoso para concentrar la atención y el apoyo de la 'opinión pública' en asuntos políticos y económicos:

En un clima de creciente incertidumbre, invocar a sentir temor por los niños es un poderoso recurso para controlar la atención y el apoyo del público: las campañas contra la homosexualidad se redefinen como cruzadas contra los pedófilos; las dirigidas contra la pornografía se convierten en campañas contra la pornografía infantil; y las dirigidas contra la inmoralidad y el satanismo se convierten en campañas contra los malos tratos infantiles rituales.

[...] Invocar la figura del niño amenazado sirve claramente a unos intereses particulares, tanto de grupos militantes como del gobierno. La ola de interés

por los malos tratos infantiles de los años ochenta, por ejemplo, favoreció las ambiciones políticas tanto de los grupos evangélicos cristianos como de las feministas, cuya influencia llegó a dominar la asistencia social y los organismos de bienestar social. Pero también le permitió al gobierno [de los Estados Unidos] distraer la atención del público de los insolubles problemas económicos y sociales de la época; como consecuencia de ello, es muy discutible en qué medida se puede considerar que los propios niños se beneficiaran de aquellas campañas (Buckingham, 2002, p. 23).

La condición de ‘inocencia’ de la infancia se diseña como el elemento central sobre el cual fuerzas sociales, económicas y políticas trabajan en las últimas décadas, dominando y explorando la figura infantil a través de “dinámicas de sexualización, conversión en mercadería y comercialización” (Giroux, 2003, p. 50). Las corporaciones, sirviéndose de la noción de inocencia, acaban por constituir al niño y a la niña en blancos privilegiados, pasando a ser sometidos, explorados y manipulados en favor de intereses puramente comerciales; tal es el caso de la producción masiva de juguetes²⁰, películas y otros productos ‘aparentemente’ inocentes, pero cargados de fuertes contenidos ‘ideológicos’. Estas corporaciones son acompañadas también por políticas, proyectos e instituciones nacionales y transnacionales destinadas a salvar y proteger a la infancia, ‘en peligro’ o ‘peligrosa’.

La inocencia infantil se torna, de esa forma, en el mito a partir del cual se encubren los efectos de problemas sociales reales en que viven muchos niños, especialmente aquellos en el orden del racismo, sexismo, maltratos familiares, pobreza, desempleo y otros que marcaron y marcan las condiciones de muchos adultos y niños en nuestras sociedades. La inocencia, junto a otras características atribuidas a los niños al pertenecer al colectivo ‘infancia’, aparece como una figura retórica excluyente usada y aplicada sólo a determinados niños y niñas, generalmente blancos, ricos, nativos de países ‘desarrollados’. Al contrario, los niños pobres, negros o latinos, son colocados más allá de los límites de la infancia y de la inocencia, esos ‘menores’ son normalmente asociados a prácticas de delincuencia, sexualidad desenfrenada, violencia o uso de drogas, lo que los despoja de cualquier posibilidad de ser pensados como habitados por la inocencia. De hecho, casi siempre ellos son considerados como una

20 Sobre el asunto de los juguetes como artefactos culturales que producen formas racistas, sexistas y clasistas, ver Domelles (2007).

amenaza para otros niños - blancos, de clase media y alta -, que viven en zonas residenciales y condominios que actúan como fortalezas, protegiéndolos de la inmoralidad, de la violencia y de otros muchos peligros que acechan en las grandes ciudades (Giroux, 2003).

Análisis semejantes a los realizados sobre la categoría “inocencia”, pueden ser hechos sobre otras categorías usadas para describir la infancia (fragilidad, ignorancia, ternura, etc.). En ellas podríamos percibir también la forma asimétrica como son atribuidas a los niños y niñas, según contextos históricos y culturales específicos. Con todo, es necesario que percibamos el lugar destacado que las prácticas educativas alcanzan en este tipo de análisis, ora para cuestionarlas por promover esos usos, ora por señalarlas como espacios para promover posiciones críticas de adultos y niños frente a estas prácticas.

Sobre el campo discursivo y la quimera infantil

No se puede negar que, al pensar hoy en la ‘infancia’, son muchos los sentimientos e imágenes contradictorios que son evocados en el imaginario suscitado por tal término: ternura, protección y cuidado surgen ante la imagen de inocencia, fragilidad e ignorancia, que los niños y las niñas parecen comportar naturalmente; sin embargo, temor, sorpresa y hasta impotencia también son sentimientos que irrumpen cuando encaramos lo que parece ser el rostro crudo y rudo de una infancia experta y vivaz, maliciosa, salvaje y hasta peligrosa, ésa que reconocemos en los reportajes y noticieros como vinculada a las mayores pesadillas de descomposición y riesgo social. Tales sentimientos contradictorios delante de los gestos y acciones de los niños parecen dar cuenta del desfase entre nuestras comprensiones adultas sobre lo que debe ser y hacer ‘natural’ y ‘normalmente’ un infante, frente a los comportamientos y experiencias “reales” de niños y niñas.

Esos sentimientos contradictorios se dibujan en torno a cuatro ejes sobre los cuales se concentran los debates más recientes acerca de la infancia: ‘la criminalidad’ - entre los niños en peligro y los que son peligro - “la sexualidad” - entre el abuso sexual de menores y la erotización de los cuerpos infantiles - ; ‘el trabajo’ - entre el trabajo infantil y el derecho y la necesidad de trabajo que algunos niños tienen, por sus condiciones reales de vida; y finalmente, ‘la educación’ - entre los derechos y los deberes educativos

de los niños²¹. En torno de esos ejes, las más fuertes tensiones morales se entrecruzan con los intereses políticos y económicos, en una disputa por mantener, transformar o controlar lo que son y lo que puede ser tomado y aprehendido de la experiencia de los niños y niñas a través de la noción “infancia”. Esta es una tentativa de producir, incorporar y naturalizar, amplia y masivamente, características atribuidas a la infancia, a veces las de la figura clásica, otras la de la liberal. En fin, todo se queda en tentativa, en el conjunto de tentativas que siempre es contestado por la experiencia particular de los niños en sus formas de llegar y apropiarse del mundo social.

Es en el juego de esos sentimientos contradictorios y de esas tentativas que se constituye un amplio campo de discursos en torno de la “infancia”, generando el diseño de una forma de subjetividad muy particular. De otro modo, antes de pensar que la infancia moderna murió o que está emergiendo otra figura infantil, parece ser, por el contrario, que las condiciones y prácticas contemporáneas posibilitaron la consolidación de la concepción de infancia moderna liberal fundamentada en las ideas de autonomía, libertad, interés, deseo y derechos. Aquella imagen de niño activo, creativo, que pregunta, que exige respeto de sus derechos, que cuestiona a los adultos, que escoge, que toma decisiones sobre qué vestir, comer, beber, no es una creación de los medios; esa imagen fue creada en el discurso psicopedagógico de finales del siglo XIX y comienzos del XX y, evidentemente, se promovió y expandió gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. Aquella concepción de infancia que a menudo queda velada cuando aún se espera (se desea) encontrar niños y niñas obedientes, ingenuos, dóciles, maleables en los espacios sociales más cotidianos: reuniones familiares, salas de clase, etc.

Esas discusiones contemporáneas sobre las transformaciones en la cultura infantil y en la concepción de infancia, el enfrentamiento entre los partidarios de su muerte y los que proclaman el nacimiento de otra de carácter postmoderno, tuvo como principal resultado la constitución de aquello que llamo ‘campo discursivo de la infancia’ (espacio de prácticas de diversos ordenes), en cuyo centro -y atravesado por características de las figuras de infancia modernas-, se dibuja lo que podríamos calificar como quimera infantil contemporánea.

21 Sobre esos ejes de tensión, ver: Kitzinger (1990), Felipe y Salazar (2003), Cunningham (1991) y Meirieu (2004).

La constitución del campo discursivo²² de la infancia estuvo marcada por las fuertes transformaciones económicas, sociales y políticas, ocurridas entre los siglos XIX y XX. En ese período aconteció la definición y el reconocimiento de la infancia y su educación como elementos claves de la constitución, fortalecimiento y progreso de los estados nacionales. Así, infancia y educación se constituyeron en el blanco de atención privilegiado de las políticas sociales y económicas que comenzaron a caracterizar el ‘avance y progreso’ de las naciones. Como parte de ese proceso, se produjo un amplio número de discursos sobre la infancia y su educación, difundidos rápida y masivamente con el surgimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, en la segunda mitad del siglo XX. Fue en ese momento que tales discursos, más allá de alcanzar una buena parte de los grupos sociales y las diferentes clases económicas, sirvieron para cuestionar muchas de las prácticas tradicionales con relación a los niños. Eso posibilitó el desarrollo de múltiples estudios, proyectos, investigaciones, planes, programas, campañas, alrededor de lo cual ‘la infancia’ comenzó a constituirse como problema.

Hoy, partiendo de los círculos académicos y pasando por las diversas instituciones gubernamentales, las ONG’s y las agencias de cooperación internacional, hasta la ‘opinión pública’ y los medios masivos de información y comunicación, se escuchan voces que intentan explicar lo que acontece y/o ‘ayudar a resolver’ las situaciones problemáticas con relación a los niños. Son esas voces, el conjunto de discursos, de prácticas, de saberes promovidos como -y a través de ellos- emerge lo que llamo ‘campo discursivo de la infancia’. De otra forma, se trata de una región – histórica y culturalmente delimitada – de saberes y disciplinas de distinta procedencia, así como de niveles de elaboración diferenciados que se cruzan, se oponen y luchan, a partir de nociones, conceptos, métodos y teorías particulares, por la definición, delimitación o determinación de ese objeto y sujeto del saber, que es la infancia.

El campo discursivo, así entendido, es configurado a partir de la inversión sobre la infancia como objeto y sujeto de saber y poder y, por eso, es constituido por y a través de una serie compleja de relaciones e interacciones entre discursos provenientes de sistemas y órdenes diferentes. Él es un espacio abierto donde se localizan discursos de las disciplinas que hacen de la infancia su objeto de

22 El concepto de ‘campo discursivo’ es propuesto por Popkewitz (1995) como herramienta analítica para comprender la forma como se articulan y operan los discursos en el campo social.

conocimiento (Psicología Infantil, Pediatría, Trabajo o Servicio Social, Pedagogía, etc.) y de los saberes de las personas sobre la infancia, cuya sistematicidad es menor, y cuya delimitación y precisión conceptual son difusas o borradas por los conocimientos disciplinares. Ese último grupo de saberes es producto de las experiencias, de las prácticas que son transmitidas como saber popular (de los viejos a los jóvenes), como también puede ser el resultado de la apropiación que los sujetos sociales hacen de las informaciones que les llegan de las disciplinas ‘científicas’ por dos vías: por los expertos en el cuidado y en la atención a los niños y niñas (médicos, profesores, trabajadores sociales, psicólogos infantiles), y por los medios de comunicación (programas de televisión, revistas, radio, libros de autoayuda, etc.) Se trata de un grupo conformado por lo que Foucault llamo ‘saberes sometidos’ (Foucault, 2006).

Esa metáfora de campo discursivo permite que observemos, por un lado el complejo tejido de relaciones a través de las cuales la infancia, como objeto de conocimiento y de saber, se instala en nuestra cultura occidental, o sea, la forma como la figura se moviliza y se coloca en tensión en el entretejido de los sistemas discursivos, instituyendo prácticas y saberes que producen las subjetividades infantiles. Por otro lado, la manera cómo los sujetos infantiles son producidos en un conjunto de reglas y normas particulares, con base en patrones institucionales específicos que no siempre resultan suficientes para tomarlos, someterlos y definirlos. Y, finalmente, sirve para señalar la producción y emergencia de diferentes posiciones del sujeto que, en el campo discursivo, tejen complejas relaciones de poder y de saber con los niños y niñas; en general, posiciones de los adultos que, en el lugar de los padres, madres, profesores o expertos, se producen de manera simultánea con los de éstos, y contribuyen en la incorporación y fijación del sujeto infantil.

En ese juego, en ese campo de prácticas - discursos, instituciones, sujetos, tácticas y estrategias -, vemos emerger un amplio número de cuestiones sobre la forma de ser niño o niña, así como formas de comportarse como adultos frente a esas maneras que asume la infancia. Como se señaló antes, es en ese bache entre los comportamientos de los niños y las visiones que los adultos tenemos sobre lo que deben ser las actitudes “normales” y “naturales” de los sujetos infantiles, en el que son producidas hoy muchas de las críticas a la escuela y a la familia, tal como muchos de los discursos, especialmente los educativos, para atender y acoger a los niños y niñas.

En ese campo se localizan y movilizan, de un lado, nuestros sentimientos contradictorios delante de las actitudes y experiencias de los niños; nuestras ideas y explicaciones sobre la destitución, muerte y/o disolución de la infancia, confrontados por la imposibilidad de explicarlas y comprenderlas. De otro lado, nuestras justificaciones y explicaciones de muerte y emergencia de otras formas y figuras infantiles: si la infancia es una ‘construcción social, cultural e histórica’, también los discursos que hablan de ella son construcciones localizables social, cultural e históricamente.

Es en ese campo discursivo de la infancia en el que vivimos, al que asistimos y, para su construcción, contribuimos con muchas de nuestras actitudes y prácticas. Es en el núcleo, en el centro de ese campo de discursos, que emerge la ‘quimera infantil’ contemporánea. Tal como el monstruo mitológico “con cabeza de león, cuerpo de cabra y cola de serpiente”, la infancia contemporánea incorpora elementos de los imaginarios sobre lo que ella debe ser - desde nociones modernas (clásica y liberal) que atraviesan nuestro pensamiento y concepción de infancia y desde las experiencias de vida de niños y niñas en su ingreso en el mundo contemporáneo - definidas, como muestran muchas reflexiones actuales, por los desarrollos tecnológicos y mediáticos y por el uso que de ellos se hace en nuestras sociedades (Noguera-Ramírez; Marín-Díaz, 2007).

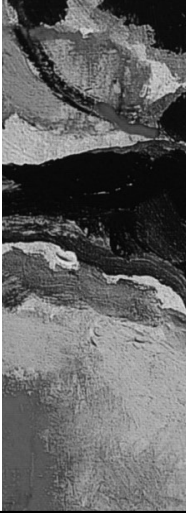
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aries, Philippe.** La infancia. Revista de educación. Madrid: No. 281, 1986, p. 5-17.
- Buckingham, David.** Crecer en la era de los medios electrónicos. Madrid: Morata, 2002.
- Caruso, Marcelo.** La biopolítica en las aulas. Prácticas de conducción en las escuelas elementales del Reino de Baviera, Alemania (1869-1919). Traducción por: Reyno Leandro. Buenos Aires: Prometeo, 2005.
- Comenio, Juan.** Didáctica Magna. México: Porrúa, 5ª. edic., 1994.
- Corea, Cristina; Leukowicz, Ignacio.** ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen-Humanitas, 1999.
- Cunningham, Hugh.** Trabajo y explotación infantil. Situación en la Inglaterra de los siglos XVII al XX.. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1991.
- Dewey, John.** El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico. Buenos Aires: Losada, 3ª edic., 1999.
- Domelles, Leni.** Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantes In: Morigi, Valdir; Rosa, Rosane; Meurer, Flavio (Orgs.). Mídia e representações de infância: Narrativas contemporâneas. Curitiba: Champagnat; Porto Alegre: UFRGS, 2007, p. 168-170.
- Felipe, Jane; Salazar, Bianca.** Erotização dos corpos infantís na sociedade de consumo. Revista Pro-Posições, Campinas, Vol. 14, No. 3, (42), p. 119-129, set/dez, 2003.
- FOUCAULT, Michel.** La arqueología del Saber. Traducción por: Garzón del Camino Aurelio. México: Siglo XXI, 12ª edic. 1987a.
- _____. Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976). Traducción por: Pons Horacio. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Giroux, Henry.** La inocencia Robada: Juventud, multinacionales y política cultural. Madrid: Morata, 2003.
- Kitzinger, Jeeny.** Who are you kidding? Children, power and the struggle against sexual abuse. In: James, Allison; Prout, Alan (Orgs.). Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Routledge Falmer, 1990, p. 165-189.
- Marín-Díaz, Dora.** Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- Meirieu, Philippe.** El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido? Traducción por: Donato Mari Carmen. Barcelona: Octaedrom, 2004.
- Noguera-Ramírez, Carlos.** O Governo Pedagógico Moderno: Da sociedade ensino para a sociedade da Aprendizagem. Porto Alegre, UFRGS, 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós- graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- Noguera-Ramírez, Marín-Díaz, Dora.** La infancia como problema o el problema de la infancia. Revista Colombiana de educación. Bogota, No. 53, p. 107-126, 2 sem., 2007.
- Ortiz, Renato.** Mundialización y cultura. Buenos Aires: Alianza, 1997.
- Popkewitz, Thomas. Restructuring of social and political theory: Foucault, the linguistic turn and education. 1995, 22 f. (Texto digitado).
- Postman, Neil.** O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- Rousseau, Jean Jacques.** Emilio o de la Educación. México: Porrúa, 9ª edic., 1984.
- Rueda, Rocio; Quintana, Antonio.** Ellos vienen con el chip incorporado. Aproximación a la cultura informática escolar. Bogotá: Universidad Central - Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Alcaldía Mayor de Bogotá, IDEP, 2007.
- Sartori, Giovanni.** Homo videns: a sociedade teledirigida. Madrid: Tauros, 1998.

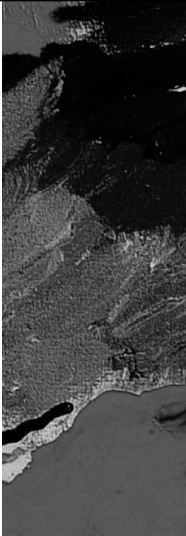
Steinberg, Shirley; Kincheloe, Joe. (Orgs.). Cultura Infantil y Multinacionales. Madrid: Morata, 2000.

Streck, Danilo. Rousseau & a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

Varela, Julia; Alvarez-Uría, Fernando. Arqueología de la escuela. Madrid: La Piqueta, 1991.



**REFLEXIONES SOBRE
LA (INJUSTA) DIVISIÓN
DE LAS INFANCIAS**



REFLEXIONES SOBRE LA (INJUSTA) DIVISIÓN DE LAS INFANCIAS²³

Graciela Frigerio²⁴

Centro de Estudios Multidisciplinarios
Universidad Nacional de Entre Ríos de Argentina

Imposible comenzar este ensayo sin una referencia a un rasgo de la actualidad, hipótesis acerca de un tiempo áspero, replegado sobre un presente continuo, en el que se observa la dificultad para que el *más de lo mismo* deje de ser el horizonte de futuro. En esa casi clausura del tiempo que espera el desgarrar de un acontecimiento que interrumpa la repetición, algunos autores, entre otros Eugene Enriquez²⁵, enuncian unas hipótesis que aluden a la primacía del *miedo a pensar*, que neutraliza o limita el *deseo de pensar*. Enriquez, psicoanalista, adjudica a la *pulsión de muerte* des-enlazada de la *pulsión de vida* algunas características de estos momentos de la historia: el conformismo²⁶ aposentado, la primacía de la razón instrumental, la *ideología gestionaria*.

La *pulsión de muerte* da curso e impulsa la *compulsión de repetición* que, cuando se instala como tendencia, tiende a clausurar el devenir del tiempo. Así todo parece volverse inmediatez y la anticipación -que requiere advertir el espesor del tiempo- se diluye impidiendo el pensar y el hacer el por-venir entendido como aquello que se quiere hacer llegar, por lo cual se vuelve acción política que lo construye.

Intentar una elaboración para que el *más de lo mismo* no se instale *una vez más* significa el esfuerzo de sobreponerse al miedo a pensar, esbozar unas hipótesis a contrapelo. Aun cuando éstas deban luego ser declaradas inaptas para comprender plenamente lo que está en juego, explorar sus enunciados puede ofrecer la alternativa de volver elaborable lo aún no pensado. Pensar exige abandonar todo conformismo, animarse a lo inactual, des-identificarse de

23 Este ensayo toma sus fuentes de G. Frigerio: La división de las infancias. Ensayos sobre la enigmática pulsión anti-arcóntica. Del estante editorial, Bs As, 2008.

24 Directora del Doctorado en Educación de la UNER (Argentina). Ha presidido el Centro de Estudios Multidisciplinarios hasta 2011.

25 E. Enriquez y otros: Désir de penser. Peur de penser. PUF. Francia, 2006

26 Sugerimos la lectura del número de la revista Penser / Réver, N° 10 Le conformisme parmi nous, Ed. Mércure de France. Francia, automne 2006.

lo políticamente correcto, para hacer (se) preguntas inconfortables, aún a riesgo de quedarse sin respuestas.

Hacer y hacerse preguntas inusuales conlleva tanto la puesta en juego de unos saberes como de unas ignorancias o, dicho de otro modo, concierne a la vez, el saber y el ignorar. Para decirlo más exactamente, la posición de saber ignorar (y saber qué ignorar, qué des-aprender, qué desnaturalizar).

Esto implica tanto poder desentenderse del falso saber del “ya se sabe” (el que ofrece el pre-juicio) e ignorarlo, como el reflexionar acerca de lo sabido que nos resulta difícil de admitir y, en consecuencia, pasa a ser ignorado cuando deberíamos considerarlo a los fines de no volvernos colaboracionistas del *más de lo mismo*.

La división de las vidas: precisiones conceptuales

Alcanza con caminar por las calles. La división de las vidas está a la vista para todo aquel que no quiera escudarse en una negación tranquilizadora. Pero elegimos incorporar aquí otras imágenes, las que ilustran el punto de partida de la división de las vidas, es decir la partición de las inscripciones genealógicas.

La primera sigue la tradición inaugurada²⁷ hace siglos para los sujetos “inscriptos” en una historia familiar²⁸. La segunda, transcrita del material de archivo encontrado, expresa casi sin necesidad de comentario alguno, la “inscripción” propuesta. Veamos el contraste:

Un divaje -si no una fractura- es observable: las vidas de los pequeños están divididas. Una frontera se consolida entre aquellos que son llamados simplemente “niños” y aquellos a los que se identifica como “menores”, es decir a los que, habiéndoseles expropiado de la ficción jurídica que en el derecho se asigna a un sujeto de poca edad, han aplicado *prácticas de minorización*.

27 Árbol genealógico: graficación en la que se inscriben las generaciones. Árbol de la vida, una de “formas” del árbol del amor organiza una ordenación (a tomar aquí en el sentido no sólo de organización, sino de pertenencia a una “orden” o reconocimiento en “una orden” se expresa en el árbol de consanguinidades. En el *Decretum* de Graciano así como en otros libros canónicos aparecen graficaciones que ponen a los antecesores lejanos, del hombre que ocupa el tronco de la gráfica, dispuestos en ramas altas, y las generaciones más nuevas, los descendientes, en las más bajas. La imagen del árbol fue institucionalizando con el correr del tiempo, aquello que en su inicio solo la evocaba. *Stirps y ramusculi* (tronco y ramas) se volvieron maneras usuales de trazar los stemma de consanguineidad, expresión de la pertenencia, signo de identidad ostentado, que presentaba a cualquier observador la genealogía del sujeto

28 A propósito de la cual sugerimos la lectura de la obra de P.Legendre. En particular, el libro llamado: *Lecciones IV: el inestimable objeto de la transmisión*. España. Siglo XXI, 1996.



lo normal y estigmatizan a los supuestos desviantes.

El clivaje, los fantasmas que en el territorio de los niños y en el de los menores hicieron su reinado, conciernen y afectan por igual a unos y otros. Y es justamente en el contraste, en lo binario de la ecuación, que la vida de los niños tenía que encontrar su etiqueta.

¿Menor? No cualquier etiqueta

Presente en las teorías del derecho y en la filosofía, desde los comienzos de ambas construcciones teóricas, la noción da a ver y pone de manifiesto una significación móvil que transforma al *menor de edad*, categoría

jurídica que concierne a todos los niños con independencia de su origen, en un “menor”, noción que carga con las representaciones de una infancia adjetivada. Ésta se ha podido leer, a lo largo de los tiempos, bajo distintos nombres que responden a un *orden clasificador* que aplica sin tapujos una *máquina de etiquetar*.

Este *orden clasificador* procede a una operación particular, dado que unifica las dos vertientes interpretativas de la ley: la de protección y la de sanción y castigo. En el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda: se castiga - encierra para proteger la infancia en peligro material o moral. Con la característica particular de que, lo que se sancionaría, no sería un delito, una falta o un crimen, sino un origen social,

31 Llamaremos árbol del menor, a la imagen que hallamos en un antiguo archivo y que incluimos en el texto, la misma señala claramente una oferta filiatoria. Puede decirse de ella que propone y expresa una des afiliación de lo común, produce efecto simbólico, resulta estructurante y terriblemente eficaz en su trabajo y señalar y marcar, a algunos niños, como niños no como los niños.

Para los niños –sin adjetivos descalificantes–, aquellos para los que el origen raramente se significará como condena, las representaciones de los adultos reservaron la idea de una familia lo suficientemente buena siguiendo la terminología que Winnicott echara a andar para referirse a un modo de ejercicio de la función materna, el espacio escolar, un imaginario, un orden simbólico cristalizado y probablemente ilusorio, pero con efectos concretos en las vidas reales, en el cual hijos y alumnos sería la mejor síntesis de su identidad.

Para los niños no como los niños los adultos construyeron discursos y prácticas en las que se plasmó una ambigüedad. Bajo el discurso de la filantropía, la caridad, o el futuro del pueblo, que aludía al cuidado de los niños adjetivados, se ejercían y ofrecían prácticas relacionales afines al principio re-educador (en muchos casos no exento de crueldad o sadismo). Lamentablemente en algunos territorios la adjetivación persevera y las prácticas que de ella se deducen también.

32 Apelación que en su origen designaba a los que se consideraba opuesto a “la gente como uno”, al que se le adjudicaba una potencial peligrosidad que justificaba su exclusión y aislamiento.

un estado de situación, una presunción de potencial delictivo (asignación de *peligrosidad pre-delictual*), en los cuales la gestión punitiva de la pobreza hizo y hace de punto de partida y horizonte.

Apreciamos cada vez más la necesidad de poner en palabras las tensiones, alejarnos de interpretaciones que no permiten poner de manifiesto la contradicción entre los propósitos que se expresan en la producción del *derecho positivo* y el *derecho consuetudinario*. Las prácticas políticas e institucionales concretas parecen estar aún más habitadas por el segundo que definidas por el primero.

Esbozemos una hipótesis: los nuevos cuerpos normativos fundados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que afectan a los pequeños, no los afectan por igual, según se hallen de un lado u otro de la frontera que los distingue como niños o *minorizados*.

En lo que concierne a estos últimos la reciente producción normativa se inscribe sobre un fondo de ideologías des-subjetivantes de larga data, propias a un orden simbólico cuyos sentidos aún perseveran y de cuya carga imaginaria las instituciones de la protección a la infancia y las prácticas no se han, aún, desmarcado totalmente.

Inquietudes, preguntas e hipótesis

¿Qué se nos significa como preocupante?: lo que persevera en el registro simbólico y en el universo imaginario que habita en los adultos acerca de las infancias y que no parece haberse conmovido sustancialmente con los cuerpos normativos que, a su modo, marcaron hitos en la historia legal.

Algo poco conmovible se obstina en perseverar en las políticas y en no pocas prácticas institucionales³³ en las que se encarnan los restos simbólicos de representaciones arcaicas - mecanismos primarios de funcionamiento del aparato psíquico de los adultos - y ancestrales -representaciones sociales de los antepasados, que incluyen varias generaciones y distintas normativas. Corresponde hacerse preguntas incómodas e hipótesis poco gratas. Comencemos entonces por “el final”.

33 Así puede constatararse en numerosas investigaciones e informes de los últimos años que llevó a cabo el equipo del CEM.

¿Cuales son algunas de las preguntas que nos hacemos? La lista está lejos de ser completa. Veamos algunas:

¿Qué del núcleo vivo de lo infantil se puso y se pone en juego y de manifiesto en las prácticas desplegadas hacia los niños adjetivados, víctimas del orden clasificador? ¿Podría pensarse que allí están concernidos afectos que, en ocasiones, hacen y dan lugar a actividades *reparatorias*, y en otros casos se enmascaran aspectos vinculados a afectos menos confesables, como el *odio a los niños*³⁴? ¿Por qué, al considerar a un niño, la dupla deseado /no deseado ha adquirido (bajo distintos nombres) el efecto de una clasificación? ¿Qué se tramita entre adultos cuando se trata de pensar y trabajar con niños? Si cada niño se significa en un espejo en el que los adultos creen reconocer algunos de sus rasgos...cuando estos son insoportables porque provocan cimbronazos identitarios: ¿tienden los adultos a atacar el espejo?, ¿tienden los adultos a obtener "*beneficios secundarios*" de la división de las vidas que sus discursos y prácticas promueven y sostienen?

Debería indagarse entonces: ¿Qué se pone en juego de la propia infancia no resuelta, cada vez que un adulto trabaja con niños? ¿Qué, de este mundo no elaborado, dicta sus posiciones en las políticas?

¿Qué ocurre con los niños sometidos a las figuras internalizadas de los adultos que adquieren la forma de *superyó* despiadados o su contracara, *superyó* desdibujados? En qué afecta esto la relación con la Ley? ¿Cual ha sido la relación con esa Ley estructurante de los adultos que legislan sobre la vida de los niños? ¿Qué se "deposita" en los niños y adolescentes? ¿Qué hace obstáculo a la *hospitalidad*³⁵ *de vida y debida*³⁶ a las nuevas generaciones? ¿Qué impide considerar a las infancias sin adjetivos descalificantes? ¿Qué impulsa a dividir las vidas, decidiendo anticipadamente que estos será los filiados y herederos y aquellos des-afiliados y *sin parte*³⁷? ¿Qué hace que la sociedad admita que las políticas reserven para unos, identidades y un lugar en el árbol genealógico y para otros, el estereotipo de un identikit policial y un lugar sin nombre en el árbol del menor? ¿Habrán en el mundo interno de los adultos un universo fantasmático e inconsciente

34 Al respecto recomendamos la lectura de la revista psicoanalítica, *Penser/Réver* N° 4 que alberga enfoques multidisciplinarios en su número dedicado en particular a: "La haine des enfants". Mercure de France, Francia, 2004.

35 Concepto que Jacques Derrida resignificó y que fue objeto de nuestro análisis en trabajos anteriores. Al respecto Skliar y Frigerio (comps): *Huellas de Derrida*. Del estante editorial. Buenos Aires, 2005.

que, a la hora de trabajar con los niños, se pone en juego a expensas del sujeto?

Los discursos, por supuesto, tuvieron y tienen efectos concretos en las vidas reales de los niños concernidos, por la manera de ser nombrados, y puede el lector imaginar sin dificultad las ulterioridades de los *adjetivos calificativos descalificantes* (pobres, amorales, anormales, huérfanos, en peligro, peligrosos, excluidos, marginales, u otros equivalentes). Nos preguntamos (no sin inquietud): ¿Caratular a los niños expresaría el intento de control de aquello que es desconocido e inquietante para los adultos?

Sostendremos que el niño como extranjero, como alteridad radical, puede atraer en los adultos los fantasmas de lo temible, lo desconocido no controlable y no pensable, por ello fácilmente ocupa el lugar de objeto maléfico³⁸ cuyo etiquetamiento y confinamiento oficia de protección. ¿Por qué algunos niños cargan con la representación de objeto maléfico y otros están liberados de dicha calificación?

¿Qué hipótesis pueden esbozarse?

Los niños han solicitado, producido, generado en los adultos, sentimientos y posiciones no exentas de contradicción y ambigüedad³⁹. Amor y odio están presentes en los adultos y en las políticas.

El polo que da trámite al *odio hacia los niños* que, en consecuencia, pasan a ser tratados como *objetos maléficos*, ha encontrado, en la producción normativa y

36 Adoptamos estas expresiones a partir de dos definiciones que hemos explorado en investigaciones anteriores, la de deuda de vida y deuda debida. **Deuda de vida:** concepto que tiene otros modos de nombrarse y antecedentes en distintas disciplinas, pero que para el psicoanalista Pierre Kammerer puede sintéticamente precisarse en los siguientes términos: Responsabilidad de solicitud, institución de las prohibiciones fundantes que constituyen al sujeto y transmisión de lo necesario para que el otro pueda ser parte de la sociedad. (Kammerer, Pierre. *Adolescents dans la violence*. Francia, Gallimard, 2000).

Deuda debida: concepto trabajado por el equipo del centro de estudios multidisciplinares que insiste en señalar que compete al Estado y a los gobiernos que lo ocupan hacerse responsable de la distribución que asegure a todos los niños, niñas y adolescentes, que por efecto de las políticas han perdido a los adultos protectores, los que se encuentran impotenciados para cumplir con la deuda de vida, una vida digna. Una política distributiva hecha bajo la forma del ejercicio de un derecho: el de ser parte, formar parte, tener parte. Esto es una política que renuncie a toda práctica que persevere en no modificar las condiciones de existencia, haciéndolas solo parcialmente sobrellevables.

37 Expresión que tomamos del filósofo Jacques Rancière.

38 Para el psicoanálisis esta noción remite a todo aquello que representa para el psiquismo lo informe, lo irrepresentable, lo inaceptable, lo que puede enloquecer, lo que se opone al todo poder y al narcisismo ilimitado, lo que es catalogado como amenaza por que recuerda la finitud. Remitiendo a una violencia originaria que es necesario exorcizar la hace reaparecer la violencia, el objeto maléfico carga con la representación de aquello que, por que temible, es necesario confinar. Al respecto sugerimos los trabajos de Eugène Enriquez, su tesis doctoral: *De l'horde à l'Etat* y su trabajo reciente publicado en la RFP, Tomo LXX, octubre 2006.

en las representaciones que sobre ella se han ido acumulando y condensando, un portador, un *chivo expiatorio*, un depositario, que permite adjudicar a las normas lo que no es sino *efecto de jurisprudencia*, es decir resultado de prácticas y políticas.

Si las instituciones responden a la necesidad de *exorcizar la violencia originaria*⁴⁰ propia de las pulsiones arcaicas, esta violencia reaparece en las prácticas de aquellas instituciones en las que se deriva o deposita lo *intratable*.

Algunas leyes devenidas paradigmáticas *cargan* con una *demonización* (que omite los matices de las prácticas que bajo su tutela se desplegaron). Se habría trasladado la misma representación de *objeto maléfico* que soportaron no pocos *menores*, a las viejas normas (ahora ya modificadas por la Convención Internacional). Operación que permitiría a los adultos mantener una fingida inocencia acerca de sus prácticas, las que se sostendrían en una denegación de su participación en la expropiación de subjetividades de las que fueron objeto no pocos niños.

A la vez y de manera compensatoria, se dotaría a los nuevos cuerpos normativos -inscritos en los paradigmas de la Convención- de todas las virtudes que protegerían a los niños de cualquier connotación que los remitiera al campo de la *minorización*. Esta operación requiere sostener una inversión en la idealización de una norma, sin indagar acerca del lugar de productores de efectos de las políticas y de los adultos.

Las palabras no son sin consecuencias. Una manera de nombrar, nunca deja de producir un efecto político y un efecto subjetivo. Por ello podemos afirmar que las palabras sin ser todopoderosas⁴¹ están lejos de ser neutras. Son los hacedores de cotidianidad los que hacen de las palabras, palabras habilitantes o condenatorias.

39 Por ello los discursos, políticas, instituciones y prácticas que hacia ellos se despliegan, testimonian de sentimientos contradictorios. En términos más amplios, puede pensarse que ciertas instituciones se han hecho cargo a lo largo de la historia (y en cada ocasión con matices) de tensar la ambigüedad del afecto hacia los recién llegados y tomar a su cargo las prácticas que traducen uno u otro polo de esa tensión (amor u odio). A su vez no debe ignorarse que en cada institución, con independencia del orden simbólico instituido, se desplegaron y se despliegan, prácticas matizadas, mestizadas, que hacen que convivan en los mismos territorios institucionales micro políticas y prácticas des-subjetivantes y subjetivantes.

40 Enriquez destaca que el origen de las instituciones debe hallarse en la necesidad de los hombres de vivir en paz, necesidad que se sostienen justamente en un cierto "saber" acerca de todo lo que, desde el mismo hombre ataca a esa necesidad.

41 Solo lo son en el pensamiento mágico.

Sabemos que en las instituciones no sólo se interpretan las leyes escritas y aprobadas por otros, volviéndolas así tan “propias” como diferentes de las de sus escribas, sino que se crean, día tras día, modalidades normativas que hacen leyes “no escritas” pero vigentes.

De este modo sería importante reconocer que, en las instituciones, “hacer leyes” y “sentar jurisprudencia” está en buena medida a cargo de *profanos* es decir de sus actores concretos, en el desempeño de sus oficios y profesiones.

Esta perspectiva, que no se propone disminuir la responsabilidad de legisladores y juristas, intenta señalar que las leyes son algo más, que se vuelven otra cosa que producciones de una única fuente, de interpretación unívoca y de aplicación directa.

La responsabilidad frente a los aconteceres debe entonces distribuirse: los cuerpos normativos aportan sus cercos cognitivos, los actores agregan los propios, se instalan en los intersticios, eventualmente generan normas más estrictas que las de los cuerpos jurídicos sancionados y además pueden producir contra normas tan performativas como las leyes de los códigos.

Las producciones teóricas operan como *corpus juris* y, en este sentido, tienen los mismos avatares.

Importa destacar que detrás de cada opción del actor (político, social, institucional), se halla un sujeto que puede actuar como preso o rehén de su tiempo, permanecer atrapado del circunstancial paradigma en vigencia, conformarse con lo políticamente correcto de cada época, o bien dar lugar, expresar y bregar por la institucionalización de otras realidades.

Así el imaginario de una época no inhibe totalmente la acción de sujetos portadores de un imaginario motor. Los totalitarismos no ahogan todo deseo emancipatorio y las instituciones totalizantes, ocasionalmente, producen subjetividades no resignadas. En algunas circunstancias excepcionales pero no tanto como para ser ignoradas, algunos sujetos encontraron en la opción que se les ofrecía, un modo de “ser protegido” sin pagar el costo de un *secuestro subjetivo*⁴² ni someterse al pago de la subordinación.

42 A propósito de estas nociones sugerimos consultar a Dobón, Juan e Rivera Beiras, Iñaki (comp). La cultura del riesgo. Derecho, filosofía y psicoanálisis. Buenos Aires. Ediciones del puerto. 2006.

Haremos la siguiente hipótesis: no son sólo las etiquetas, la designación del otro *como menor (aún con la carga negativa con la que se lo construyó)*, lo único que transformó y transforma a muchas vidas en *vidas dañadas*. Fueron sin duda designaciones y leyes de época tanto como la complicidad de adultos complacientes, confortablemente instalados en teorías que oficiaron (y no dejan de hacerlo) como creencias y se transformaron en una suerte de fe que no se podía cuestionar sin volverse hereje, adultos que no han dudado de aplicar la máquina de etiquetar a favor de conservar beneficios secundarios. ¿Se tratará entonces de estar atentos para que bajo otros paradigmas no se repita la escena? Quizás habría que darse por informado de que la producción discursiva de “lo políticamente correcto” no pone a nadie a salvo del “más de lo mismo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cornelius Castoriadis⁴³ que hace del cruce entre filosofía política y psicoanálisis ofrece elementos para comprender el funcionamiento de las sociedades. Le debemos la comprensión del modo en que los ordenes simbólicos, nunca despojados de un imaginario, sobreviven como restos, afectando las nuevas arquitecturas. También el señalamiento que no hay institución sin sujeto ni sujeto sin institución.

Eugène Enriquez⁴⁴, **Guy Rosolato**⁴⁵, quienes, en línea con la producción psicoanalítica reciente⁴⁶, proponen visitar las nociones y ponerlas a trabajar de manera exploratoria en el territorio de otras disciplinas. Estos autores que trabajan sobre la teoría freudiana, aportan una mirada clínica a los modos de funcionamiento de la sociedad y las instituciones. No se trata para ellos de aplicar los conceptos psicoanalíticos sino de explorar con ellos la producción subjetiva y sus efectos objetivables; e indagar, en lo objetivable del mundo externo, las razones y sinrazones que habitan en el mundo interno de los actores e intervienen en las construcciones políticas. Estos autores aportan una manera particular de comprender la extranjería, una lectura del modo en que la historia no ha dejado de producir entre los hombres, a *los sacrificables*; destacan también la importancia del trabajo sublimatorio (y en consecuencia nos llevan a visitar la noción de pulsión) que hace a la cultura; las ambigüedades y contradicciones de la inversión de afectos que afecta las relaciones institucionales. Estos son algunos de los conceptos con los que salimos a leer los discursos, a mirar las representaciones e interrogar las prácticas y sus efectos en los sujetos.

Jacques Derrida; cuyos escritos⁴⁷ a propósito de la hospitalidad, la justicia y los archivos nos vuelven pensables momentos y procesos históricos de la problemática Argentina. Debemos en especial a Derrida, la noción de *arkhé* / archivo, que conlleva la de *pulsión anti-arcónica* nos parecen verdaderos aportes a la hora de pensar.

Pierre Legendre⁴⁸, autor situado en un *carrefour* disciplinario en el que convergen teorías del derecho, aportes del psicoanálisis, la antropología dogmática y la historia. Debemos a Legendre la noción de Estado como garante de la filiación simbólica, una comprensión de las instituciones como textos (y de los textos como formas de institucionalizar) y una resignificación del principio genealógico.

43 Nos referimos en particular a: *L'Institution imaginaire de la société* (1975); *Les carrefours du labyrinthe* (I) (1978) ; *Les carrefours du labyrinthe. Les domaines de l'homme* (1986); *Les carrefours du labyrinthe 3. Le monde morcelé* (1990); *Les carrefours du labyrinthe 4. La montée de l'insignifiance* (1996); *Les carrefours du labyrinthe 6. Figures du pensable* (1999). *Sujet et vérité. La création Humaine.* (2002). Francia. Todos editados por Seuil.

44 Son numerosos los trabajos de Eugène Enriquez que nos han llevado a prestar atención a cuestiones que hacen a este trabajo, desde su tesis de doctorado *De la Horde à l'Etat* hasta su reciente compilación: *Désir de penser / peur de penser*. Parangon. Francia, 2007.

45 Guy Rosolato. *Ensayos sobre lo simbólico*. Barcelona. Anagrama, 1969. Y también: *Guy Rosolato. El sacrificio. Estudio psicoanalítico*. Nueva visión, 2004.

46 Nos referimos al grupo de J. Laplanche et J-B. Pontalis, entre otros, parte de su trabajo sobre problemáticas y cuestiones que hacen tanto a la vida de los sujetos como a la actualidad de nuestras sociedades se expresa en la revista *Penser/ Réver* dirigida por Michel Gribinski (Ed. Mercure de France).

47 Entre los cuales destacamos: *Schibboleth* (1986); *Du droit à la philosophie* (1990); *Donner le temps*(1991); *Politiques de l'amitié*(1994); *Force de loi* (1994); *Mal d'Archive* (1995). Francia. Todos editados por Galilée que cuentan con traducción y ediciones en varias lenguas.

48 Hemos particularmente analizado, de su voluminosa obra, ordenada en textos que reciben el nombre de Lecciones, las: *Leçons I: La 901e Conclusion: Etude sur le théâtre de la Raison*, (1998); *Leçons VI: Les enfants du texte. Etude sur la fonction parentale des Etats* (1992); *Leçons VII. Le désir politique de Dieu. Etude sur les montages de l'Etat et du droit* (1988); y *De la société comme Texte: linéaments d'une anthropologie dogmatique* (2001). Francia. Todos editados por Fayard. Recientemente se han comenzado a publicar algunos de sus textos breves en español.

Jacques Rancière⁴⁹, cuya filosofía extra muros vuelve visible a los *sin parte* y ofrece elementos para analizar los modos en que se instala la *división de las vidas*. Debemos a Rancière la posibilidad de recordar y reactualizar la noción de igualdad como punto de partida, para comprender mejor los dispositivos que obran en la división de las vidas.

J.-B Pontalis, psicoanalista cuyos aportes renuevan permanentemente la teoría y la clínica psicoanalítica es sin duda, con el grupo que encuentra en la revista *Penser/Rêver* (coordinada por Michel Gribinski) un referente insoslayable para los temas que nos convocan.

Producciones del CEM, vinculadas a la problemática que pueden consultarse:

Frigerio Graciela y Diker, Gabriela (comps):

Educación: saberes alterados. Del estante editorial. Buenos Aires, abril 2010

Tiempos de infancia. Argentina, Fragmentos de 200 años. Ed. Santillana. Buenos Aires, 2009.

Educación: Posiciones acerca de lo común. Del estante editorial. Buenos Aires, abril 2008.

Educación: (sobre) impresiones estéticas. Del estante editorial. Buenos Aires, agosto 2007.

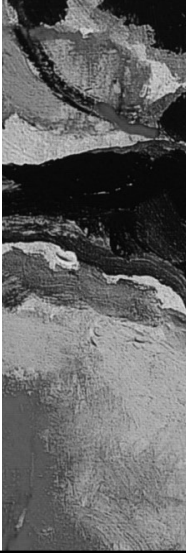
Educación: figuras y efectos del amor. Del estante editorial. Buenos Aires, abril 2006.

Educación: ese acto político. Del estante editorial. Buenos Aires, 2005.

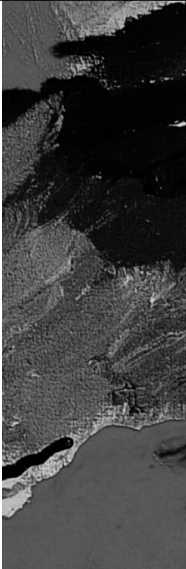
Baquero, Ricardo; Diker, Gabriela y Frigerio, Graciela (comp.): *Las formas de lo escolar*. Del estante editorial. Buenos Aires, mayo 2007.

Frigerio, Graciela y Skliar, Carlos (compiladores) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del estante editorial. Buenos Aires, 2005.

49 Jacques Rancière, filósofo contemporáneo que ha trabajado sobre los archivos obreros: (La noche de los proletarios: The Nights of Labor: The Worker Dream in Nineteenth-Century-France.1989 Temple University Press. Las cuestiones vinculadas al pueblo, las mayorías y los "sin parte" (al respecto ver *Short voyages to the land of the People* en 2003, ISBN 0804736820; *Aux Bords du politique*. Osiris, Francia, 1998; Y en numerosas obras, entre unas de las últimas *La haine de la démocratie. La fabrique*, Francia 2005, se ha ocupado de pensar la democracia. Su libro *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*, traducido y publicado por Laertes, España y Authentica en Brasil 2004, (The ignorant Schoolmaster, Stanford University Press (1991) da cuenta del modo en que se "dividen las vidas". Otras de sus obras, retoman esa problemática (Es el caso de *Partage du sensible*).



**DE OBJETO DE PROTECCIÓN
A SUJETO DE DERECHO**



DE OBJETO DE PROTECCIÓN A SUJETO DE DERECHO

Soledad Larraín⁵⁰
Psicóloga, Consultora de UNICEF

Hace 20 años, un 20 de Agosto de 1990, el gobierno del Presidente Patricio Aylwin ratificó la Convención de los Derechos del Niño, aprobada un año antes por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Con esta ratificación, el Estado de Chile se comprometía frente a la comunidad internacional a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar.

La Convención consagra, para los menores de 18 años, los principios elementales de la Declaración de Derechos Humanos incluida su universalidad y su indivisibilidad. No hay un derecho más importante que otro y los derechos deben ser para todos los niños y niñas.

La Convención significa un cambio radical en el concepto de niñez, pasando de considerar a la infancia como objeto de protección a ser considerada como sujeto de derecho, significa también un cambio en el rol del estado, desde un estado tutelar a un estado garante de derechos y significa un cambio en las políticas públicas, desde un enfoque de carencias a un enfoque de derecho.

Cambios en las últimas décadas

En Chile hemos sido testigos de cómo, progresivamente, el tema de la infancia ha ido incorporándose a la agenda política, abandonando los gabinetes de las “primeras damas” e instalándose como un eje relevante, principalmente en el ámbito de las políticas sociales.

En las últimas décadas ha habido cambios que han impactado directamente a la infancia, como son los cambios en la forma de ser familia. En la actualidad coexisten una diversidad de estructuras y modelos de familia; hay una baja en la fecundidad; un retraso en la edad de tener el

⁵⁰ Psicóloga, terapeuta familiar, magister en Psicología Clínica, estudios sistémicos avanzados en familia y pareja. Consultora de UNICEF en temas de Protección de Derechos de la Infancia.

primer hijo; un aumento de esperanza de vida y un envejecimiento de la población; un aumento de hogares a cargo de mujeres y una disminución del número de personas por hogar. Al año 2010 existían 572 mil 279 menos niños que en el año 2000. Esta cifra se acrecentará a 606 mil 568 para el año 2020⁵¹.

Junto a los cambios en la familia, como resultado de las políticas sociales implementadas en los últimos 20 años, ha habido una disminución de la pobreza a nivel de la población, disminuyendo de 38.6% en el año 1990 a un 15.7% el año 2009. Sin embargo, la pobreza continúa siendo mayor en la infancia. En el año 2009, la pobreza para el conjunto de la población era de 15.7%, y para el grupo entre 0-3 años era de 24.5%⁵².

Existe un sistema escolar de alta cobertura, pero fuertemente segmentado según nivel socioeconómico y con resultados de aprendizaje de poca calidad; hay un aumento de población con Enseñanza Media completa (de 37% en 1990 a 51% en 2009) y de la cantidad de años de estudio, como también un aumento del ingreso a la educación superior. (La tasa neta subió de 12.8% a 29.1% para el mismo período).⁵³

Otro de los cambios positivos de las últimas décadas para la infancia, es la disminución en el número de niños viviendo en instituciones de protección. En el año 2003 había 19 mil 857 niños y niñas viviendo fuera de su hogar, en instituciones de protección; esa cifra disminuyó a 11 mil 307 en el año 2009⁵⁴. Sin embargo persisten factores que contribuyen a privar a muchos niños de su derecho a vivir en familia.

La violencia contra la mujer y los niños en el espacio familiar deja de ser un problema privado, se legisla sobre el tema y se implementan políticas de protección y reparación a las víctimas.

A nivel legislativo, se establece la igualdad legal de niños y niñas, sin discriminación por la condición de sus padres y se instala el concepto de

51 INE; Proyecciones de población 2010

52 Casen; años respectivos

53 Idem 2

54 Sename, Boletines estadísticos años respectivos.

responsabilidad penal y de justicia especial para adolescentes infractores; sin embargo el enfoque es fundamentalmente punitivo.

El discurso de los padres y el de los niños

Las modificaciones en las leyes y en las políticas no se traducen automáticamente en cambio de las percepciones y prácticas cotidianas. Es así como en una encuesta a padres de niños de primera infancia, un 64% de ellos considera que los niños tienen derechos siempre y cuando cumplan con sus deberes; un 67% considera que cada padre/madre tiene derecho a criar a sus hijos aplicando la forma de enseñanza y castigo que le parezca y un 73% considera que las decisiones de los hijos se deben tomar considerando los intereses de los padres⁵⁵.

Al ser consultados los niños y niñas, un 73% de ellos considera que puede expresar ideas distintas; sienten que son escuchados y tomados en cuenta en sus hogares. Este porcentaje baja a un 63% en la escuela⁵⁶.

Los niños se sienten discriminados en sus casas por las malas notas, por los amigos que tienen, por sus gustos y donde sienten que son menos respetados sus derechos es a nivel de la sociedad; los niños y niñas son discriminados por su edad, en la calle, en la locomoción colectiva, en lugares públicos.

Chile ha cambiado, la legislación y las políticas han iniciado un camino de adecuación a la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo en el país prevalecen actitudes paternalistas y autoritarias, especialmente hacia los niños más pobres que se expresan en violencia, pérdida de libertad o institucionalización como primera medida.

Oferta de políticas públicas

Existe una amplia y heterogénea oferta pública en políticas de infancia, que se relaciona con la mayoría de los derechos consagrados en la Convención, sin embargo en su orientación, inserción institucional

55 JUNJI, Encuesta Nacional de Primera Infancia (ENPI) 2010.

56 UNICEF, Voz de los Niños: "Los derechos de la infancia y adolescencia a 20 años de la ratificación de la CDN en Chile". 2010.

y organización sigue prevaleciendo una lógica sectorial, lo que dificulta la universalidad e integralidad de las políticas.

Si miramos la oferta según el ciclo de vida de sus destinatarios, podemos ver que en la etapa de gestación predomina la oferta de salud y protección social, especialmente aquella articulada por el sistema “Chile Crece Contigo”. En los menores de 13 años predomina la oferta de educación, salud y protección contra los malos tratos. En los adolescentes entre 14 y 18 años, la oferta corresponde preferentemente a educación escolar y a la atención de infractores de ley, con una notoria ausencia de programas dirigidos a promover la participación, educación sexual y desarrollo cultural, entre otros derechos⁵⁷.

Llama la atención la importante presencia de una oferta formal dirigida a derechos vulnerados, tales como niños privados de su medio familiar, maltrato y abuso (enfoque de reparación) y la escasa incidencia de programas preventivos (5%) en todos los ciclos de vida de la población menor de 18 años, como por ejemplo, las acciones en familia⁵⁸.

Desafíos pendientes

Como se ha señalado, a partir de la ratificación de la convención de los Derechos del Niño, en el año 1990, han existido significativos avances en la condición de vida de la infancia, sin embargo aún tenemos importantes desafíos para poder hacer realidad los principios de la Convención.

Existe una desigualdad en el acceso a las oportunidades, persistiendo altos niveles de inequidad, exclusión y vulnerabilidad de derechos de determinados grupos de niños, niñas y adolescentes, siendo los más significativos los niños indígenas, los discapacitados, los inmigrantes y los en situación de pobreza.

Hay una gran segregación espacial urbana, de habitabilidad y de integración a los espacios públicos, además de una segmentación educativa y de acceso a aprendizajes de calidad.

57 Observatorio Nacional de Infancia, Primer informe nacional de infancia y adolescencia en Chile. 2009

58 Idem7

Se mantienen los altos índices de violencia: 75% de los niños reciben algún tipo de violencia por parte de sus padres⁵⁹.

Amplios sectores de la sociedad aún perciben que los derechos de los niños están en conflicto o excluyen los derechos y responsabilidades de los adultos, limitado reconocimiento de la autonomía progresiva de los niños.

Quedan desafíos importantes que abordar para una plena vigencia de los derechos de niños y niñas. Esto se relaciona con algunos cambios legislativos pendientes como la ley de protección de derechos o la existencia de un Defensor del niño y de la niña, y también – principalmente - con las prácticas cotidianas en las instituciones que trabajan con infancia.

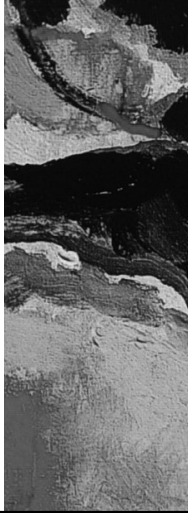
Un tema central en el cual es necesario avanzar hoy es el asumir la falta de protagonismo que tiene la infancia como grupo social en la agenda política y social. Por eso, es indispensable generar mecanismos de consulta y participación de los niños y niñas en las políticas que les afectan directamente y contar con mecanismos jurídicos de exigibilidad de derechos.

Aún queda un largo camino por recorrer para que los derechos consagrados en la Convención de Derechos del Niño se hagan efectivos. Chile debe presentar un cuarto informe al Comité de Naciones Unidas sobre estos. Ésta puede ser una gran oportunidad para que el país entero participe en un debate en donde los niños y niñas sean actores relevantes.

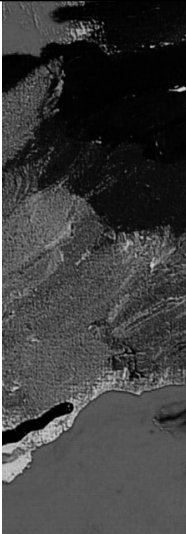
59 UNICEF, Tercer estudio de maltrato infantil y relaciones familiares en Chile. 2006.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Informe Nacional de Infancia y Adolescencia. Observatorio Nacional de la Infancia- Adolescencia 2009. Ed. Mideplan



**EDUCACIÓN EN
DERECHOS HUMANOS:
UN DESAFÍO IMPOSTERGABLE**



EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS, UN DESAFÍO IMPOSTERGABLE

Abraham Magendzo K ⁶⁰

Cátedra UNESCO "Educación en Derechos Humanos"
Universidad Academia de Humanismo Cristiano

La educación en derechos humanos tiene como objetivo fundamental formar al sujeto de derechos. Esta tarea debe asumirse desde edad temprana, es decir desde la infancia y debe ser parte y cometido impostergable de las políticas públicas y sociales. Esto requiere de una decisión y una voluntad política muy concluyente e incontrovertible, que se refleje en un real apoyo de recursos humanos y financieros y en una política pública integral y consistente en el tiempo.

Es cierto que no podemos dejar de reconocer que desde la recuperación de la democracia (1990) el Ministerio de Educación ha impulsado una serie de iniciativas referidas a la educación en derechos humanos. Entre estas iniciativas, en especial las de orden curricular, cabe hacer mención del hecho - no menor - de que los derechos humanos han sido incluidos legalmente en los objetivos y contenidos de diversos sectores y subsectores de aprendizaje y a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de la Reforma Educacional. Por sobre todo se debe relevar el hecho de que, en sexto básico y en el segundo año medio, en el sector de Historia y Ciencias Sociales que se focaliza en Historia de Chile, se incluye la subunidad "Régimen militar y transición a la democracia". Ésta aborda la crisis política que desemboca en el quiebre democrático ocurrido en el año 1973 y la transición hacia un orden democrático desde la década de los noventa.

En esta presentación deseamos hacer una contribución muy concreta y puntual a las políticas públicas y sociales de la infancia, proponiendo un currículo por competencias genéricas, constructora de sujeto de derechos. No se trata de formular una nueva asignatura o un nuevo subsector de aprendizaje. Se espera que las competencias genéricas queden incluidas en los diversos sectores de aprendizaje que conforman el currículo oficial vigente. Es decir, que

60 Post- doctorado en Curriculum, Instituto de Educación Universidad de Londres, Inglaterra; Doctor en Educación Universidad de California (UCLA); Los Ángeles, USA. Máster en Educación e Historia de Universidad Hebrea Jerusalén, Israel. Profesor de Estado en Educación, Universidad de Chile. Actualmente es Director Académico del Doctorado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y Director de Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos.

los profesores de la enseñanza básica, al abordar sus contenidos de materia, desarrollen las competencias genéricas, además de incorporarlas a los Proyectos Educativos (PEI).

Es necesario hacer notar que las competencias genéricas que se proponen deben ser desarrolladas desde que los niños y niñas ingresan al sistema educativo. Construirse como sujeto de derechos es un proceso que requiere el desarrollo gradual de las competencias, que comienza desde edades muy tempranas y que se van formando durante toda la vida, con sus complejidades, contradicciones y cambios.

Adicionalmente, en esta presentación, se entregan algunas sugerencias pedagógicas, didácticas y de evaluación.

Desde ya debemos señalar que para que efectivamente este currículo se lleve a cabo requiere de políticas públicas que vayan acompañadas de recursos financieros. Esto es fundamental para que se puedan hacer investigaciones y realizar seminarios y, en especial, capacitar a los docentes y elaborar materiales, todo lo cual ha estado bastante ausente en las políticas públicas que se han diseñado con anterioridad.

Currículo por competencias genéricas

Antes de entrar a enumerar las competencias genéricas es necesario hacer ver que estas tienen un comportamiento sistémico, vale decir, son más que una suma de competencias aisladas, como si fueran compartimentos comunicados. Por el contrario, concordante con el concepto sistémico, las competencias que forman al sujeto de derecho se encuentran en una relación de sinergia, de asociación, de interrelación entre ellas; de suerte que están permanentemente comunicadas, retroinformándose y haciéndose interdependientes.

Desde esta perspectiva sistémica, identificamos algunas competencias genéricas que dicen relación preferentemente con los niños y niñas, entendiendo que pueden haber unas tantas más que a nuestro parecer apuntan a reforzar la formación de un sujeto de derechos desde muy tempranamente. Las competencias a las que hacemos referencia son las siguientes:

- *Competencias referidas a la formulación de planes de acción y proyectos de vida personales y colectivos.*
- *Competencias relacionadas con la autorregulación social y emocional*
- *Competencias relacionadas con la toma de decisiones.*
- *Competencias vinculadas con la capacidad de convivir con la diversidad cultural y social.*
- *Competencias relacionadas con el capital social y emocional*

Competencias referidas a la formulación de planes de acción y proyectos de vida personales y colectivos

Pensamos que un sujeto de derechos es aquel que es capaz, desde edades muy tempranas, de darle sentido a su existencia, elaborando proyectos de acción y de vida personales y colectivos, que respondan a sus intereses cambiantes en sus diferentes edades de desarrollo. Para estos efectos, los niños que se ubican en el tramo de edad que define las infancias aprenden a formular planes futuros, a precisar objetivos, a construir escenarios posibles y a elaborar métodos que les permitan verificar si sus aspiraciones y proyectos fueron alcanzados, conociendo cuáles fueron los factores que los hicieron posibles y los que los obstaculizaron. En este sentido estamos afirmando que los planes de acción y proyectos de vida no son prerrogativas exclusivas de los jóvenes y los adultos, sino que se formulan a toda edad, con los niveles de profundidad que sus desarrollos cognitivos y emocionales ameritan. Comprendemos que todos y todas somos, en todo nuestro desarrollo evolutivo, seres con sentido de existencia que nos hace y refuerza nuestra calidad de sujetos de derecho.

Se trata de que los niños y niñas desarrollen una actitud esperanzadora y tomen conciencia de que la consumación de sus proyectos - en la medida que sean realistas y factibles - dependen de sus propias iniciativas y decisiones. Esta competencia implica saber establecer un adecuado equilibrio, entre los proyectos personales y colectivos por un lado y entre lo deseable y lo posible, por el otro. Se comprende que, dado que estamos refiriéndonos a niños y niñas de corta edad, es necesario que el docente medie y los acompañe en esta tarea. Debe enseñarles las formas y estrategias de gestionar un plan de acción e

instruirlos sobre cuáles son sus etapas y fases. Así ellos podrán distinguir entre lo relevante y lo irrelevante, lo esencial y lo accidental y darse cuenta de que los planes de acción y de vida, tanto personales como colectivos, pueden encontrar obstáculos y dificultades. Entenderán entonces que, en la consumación de estos planes, hay cuotas de responsabilidad y de esfuerzo individual, muchas veces de gran paciencia y una mirada de largo aliento.

En síntesis, elaborar un proyecto de acción y de vida personal y colectivo en el marco de un padrón ético constituye una competencia de primera relevancia en el proceso de empoderamiento; condición necesaria para afirmarse como sujeto de derechos.

Competencias relacionadas con la autorregulación social y emocional

La autorregulación social y emocional es un proceso que los y las estudiantes desarrollan a medida que crecen y participan en situaciones de interacción social. Desde edad temprana, desarrollar la competencia de autorregulación no sólo predispone a los niños y niñas a ser una persona responsable ante sí mismo y ante los demás, sino también a ser un ciudadano autónomo que, haciendo uso de su libertad, tiene presente la libertad de los otros y se comporta fraternal y solidariamente con ellos. Desde esta óptica, la autorregulación social y emocional es parte constitutiva del sujeto de derechos.

La competencia de autorregulación influye en aspectos como la empatía, el control de impulsos y la ira, tan común en los y las estudiantes, la resolución de problemas, el reconocimiento de similitudes y diferencias entre personas, los procesos de comunicación y de relaciones interpersonales, los pensamientos funcionales/disfuncionales o procesos de confrontación de situaciones estresantes. Todos estos comportamientos están estrechamente vinculados con la formación de un sujeto de derechos responsable y dialogante.

La autorregulación se ha definido como la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones, impulsos y recursos internos conducentes a la auto-corrección que se da ante discrepancias, índices de peligro inminente o estados motivacionales conflictivos como son, por ejemplo, la violencia y el *bullying*; el consumo de drogas; la sexualidad descontrolada, etc.

Las exigencias de autorregulación de la conducta están determinadas por las características de las personas con las cuales interactúa el individuo en calidad de sujeto, por las características del contexto socio-histórico y por las circunstancias específicas en las que se ve involucrado.

La autorregulación es un proceso no solamente complejo, sino que también largo, que no se adquiere de una vez para siempre sino que pasa por distintas etapas, mediante una práctica repetida, a través de múltiples experiencias que se suceden en diferentes contextos. De ahí que debe iniciarse desde edades muy tempranas, es decir desde la infancia.

Ahora bien, en referencia a la educación en derechos humanos, la competencia de autorregulación es vital, toda vez que una característica del sujeto de derechos es, precisamente, la capacidad de poder conocerse a sí mismo, en el contacto con los otros/otras, de administrar debidamente las emociones, impulsos y recursos internos.

Reiterando, no debemos olvidar que el construirse como sujeto de derechos se da en la interacción con otros y otras y en contextos en que los niños y niñas se ven desafiados constantemente; donde se plantean una serie de situaciones tensionales, controvertidas, divergentes, peligros apremiantes y estados motivacionales conflictivos. Para enfrentar estas situaciones, ellos/ellas tienen que manejar información, para no dejarse influir, elaborando argumentos que les permitan afirmar su postura personal y reforzar su calidad de sujetos de derechos empoderados. Además, deben comprender que una conducta expresiva-emocional no regulada puede impactar sobre otros/otras y, por lo tanto, deben tomarlo en cuenta en sus relaciones interpersonales.

Competencias relacionadas con la toma de decisiones

Las competencias referidas al proceso de toma de decisiones son las más habituales en la vida de los seres humanos. Desde temprana edad los niños y las niñas se ven confrontados a situaciones en que deben tomar decisiones tanto a nivel familiar, escolar y comunitario. Se es sujeto de derechos en la medida en que se participa en las decisiones, de manera activa y proactiva en diversas situaciones de la vida personal o colectiva.

Ahora bien, niños y niñas deben saber que las consecuencias de sus decisiones son determinantes y configuran la historia y las narrativas de cada uno/una de ellos/ellas además de tener un impacto no sólo para ellos/ ellas sino que también en las personas y contextos que les rodean.

Por lo general, en el proceso de toma de decisiones hay concepciones y valores que están en juego. Hay una postura ética que la orienta y dispone a actuar en una determinada dirección y no en otra. Esto, en ocasiones conlleva tensiones y conflictos de intereses con otros/otras. La complejidad del proceso de decisiones implica que se debe igualmente que tomar posición; hay que “jugársela”.

En el momento y en la situación de decisión hay una subjetividad comprometida y, por consiguiente, una dinámica de intersubjetividades con los otros/otras, inserta en un espacio y un tiempo determinado, que está en permanente cambio y transformación. Esta complejidad no siempre permite tomar las decisiones más acertadas en forma oportuna y con el mínimo costo personal y colectivo.

La educación en derechos humanos con miras a formar el sujeto de derechos debe intencionar el desarrollo de las competencias referidas a la toma de decisiones, en especial cuando éstas comprometen la dignidad de las personas. Hay que hacer ver que se aprende a decidir en el acto de tomar decisiones. En otras palabras, el acto de decidir es un acto de transformación del sujeto - desde muy temprana edad - tanto en el pensamiento, el lenguaje y las emociones, como en la actuación misma; actuación que se da en una situación determinada. Por ende, el proceso de tomar decisiones está comprometiendo el desarrollo de una serie de aprendizajes referida a los derechos humanos que se van complejizando a medida que el y la estudiante progresa intelectual y emocionalmente. Por sobre todo, ellos y ellas, desde muy temprano comienzan a reconocer y comprender los efectos que puede provocar una decisión en la que están en juego los derechos humanos, por ejemplo en actos agresivos como el *bullying*. A partir de ahí, son capaces de elaborar hipótesis acerca de sus consecuencias inmediatas y futuras, evaluar la pertinencia de llevar a cabo la decisión y asumir niveles de riesgo de los que efectivamente puedan responder.

Competencias vinculadas con la capacidad de convivir con la diversidad cultural y social

Esta competencia se relaciona con una serie de valores a los que la educación en derechos humanos propende y que reafirman la calidad de sujeto de derechos. Estos son la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad, la responsabilidad, el reforzamiento de la identidad propia en el reconocimiento de otras identidades, la igualdad de todos los seres humanos, la libertad, el respeto a la multiplicidad de manifestaciones religiosas y espirituales, de orientaciones sexuales, de género, de capacidades múltiples etc.

De manera importante, esta competencia tiene que ver con la acogida y reconocimiento del otro/otra como un legítimo otra/otro. En efecto, uno se hace sujeto de derechos en la medida en que se asume una responsabilidad ética con el otro/otra igual a mí, aunque distinto; una responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne.

Esta competencia se inscribe directamente con la vigencia de todos los derechos humanos, en especial –aunque no exclusivamente– con los derechos culturales, sociales y económicos (DESC), derechos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Un sujeto de derechos es aquel que es capaz de equilibrar los derechos a la igualdad con los derechos a la diferencia y de ser un agente de cambio que combata la exclusión social, cultural y política, la segregación, el desarraigo, las injusticias e inequidades, las asimetrías sociales, las discriminaciones, los prejuicios y estereotipos, el racismo y la xenofobia, los choques culturales y sociales derivados de la falta de reconocimiento mutuo.

Desarrollar las competencias relacionadas con la diversidad como condición esencial para la construcción de subjetividades no es algo conquistable y accesible de manera simple. Es un aprendizaje que no se logra con un encuentro. Por consiguiente, es indispensable comenzar desde la infancia, empleando metodologías de muy diferente naturaleza: juegos de roles, debates, análisis de textos multiculturales, análisis de textos normativos etc.

Se pretende que niños y niñas entiendan que la diversidad social y cultural está instalada en sus escuelas en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de una multiplicidad de situaciones.

En este sentido, desde que los alumnos y alumnas se inician en la vida escolar comienzan a desarrollar una actitud y un comportamiento de rechazo y de no aceptación frente a manifestaciones de exclusión como son la intolerancia, la discriminación, los prejuicios y estereotipos, la segregación, las tendencias racistas y xenofóbicas, homofóbicas y machistas, el clasismo, la exclusión y la marginación. De esta manera, asumen muy tempranamente una actitud crítica que les permite analizar sus propios prejuicios y estereotipos y conductas intolerantes, así como los de los demás.

Adicionalmente, están dispuestos a abrirse al intercambio de conocimientos y encuentros con los y las estudiantes que proceden de horizontes y prácticas culturales y sociales diferentes y plurales, con miras a facilitar la inclusión y la participación de estas personas, salvaguardar sus diversas manifestaciones identitarias y apoyar la expresión, la creación y la difusión de sus diversas visiones. Por sobre todo, enfrentados a situaciones de intolerancia, discriminación y exclusión en que se menoscaba el derecho que le asiste a todos y a todas a participar de la vida escolar, reaccionan e inclusive se rebelan con entereza y decisión, con integridad y disposición irrestricta, sin claudicar y renunciar a los principios básicos que sustentan a una escuela democrática, respetuosa de la dignidad de todas las personas independientemente de su origen.

Competencias relacionadas con el capital social y emocional

En la educación en derechos humanos, la competencia genérica vinculada con el capital social y emocional es un componente obligatorio, dado que predispone, de manera directa, con el propósito de fortalecer a los y las estudiantes, en su condición de sujeto de derechos. En otras palabras, en una perspectiva preferentemente dialógica, es decir, ya no sólo como sujetos de derechos aislados, sino en relación a una narrativa compartida con otros sujetos de derechos, esta competencia es fundamental y fundante.

Este ámbito de competencias intenta que las y los estudiantes, desde edades tempranas, aprendan a desarrollar redes sociales como son los lazos de

parentesco, las redes comunitarias informales, las organizaciones sociales, los grupos infantiles etc. El mantenimiento de estos vínculos de confianza permite obtener beneficios en forma de flujos de solidaridad, capacidad de defensa de intereses y derechos, obtención de información, etc.

Los estudiantes aprenden a crear grupos afectivos de amigos cercanos que comparten los mismos gustos, estilos de vida y valores. Se trata, en definitiva, de desarrollar en los y las estudiantes conocimientos, actitudes y valores como la confianza interpersonal y la asociatividad, fundados en enlaces de afinidad y compañerismo y en sentimientos de respeto mutuo y solidaridad, de reciprocidad y cooperación. Todos estos aprendizajes predisponen a una convivencia escolar responsable y mejoran la eficiencia de la escuela, promoviendo iniciativas tomadas de común acuerdo.

Cabe hacer ver, por un lado, que si no se aprende a confiar en otras personas, irremediablemente se tiende a pensar que ellas no son confiables o, a lo menos, uno renuncia a la oportunidad de comprobar su confiabilidad. Por otro lado, debemos considerar que en la construcción de confianzas se pone en juego una serie de emociones y sentimientos.

El capital social es esencialmente un proceso cultural. La confianza se funda más bien en hábitos que en un cálculo racional de las consecuencias de las propias acciones. La habilidad de cooperar con otros mediante la confianza es algo que se aprende y se enriquece en el actuar con otros y otras en comunidad, desde que los niños entran al sistema escolar. Llegar a ser un sujeto de derechos confiable requiere habituarse a las normas morales de la propia comunidad escolar.

El desarrollo del capital emocional -que se vincula estrechamente con el capital social - compromete el desarrollo de una serie de otras competencias relacionadas, por ejemplo, el conocimiento de sí mismo, la tolerancia a la frustración, la empatía, la autoestima, sentimientos de solidaridad, respeto por las normas, etc.

Esta competencia exige que los niños y niñas conozcan y respeten las normas que rigen la convivencia social en la cual están insertos, comprenden críticamente la racionalidad sobre las que estas normas se han construido y

entiendan que, al aceptarlas, se está contribuyendo a crear un medio en que todos y todas puedan actuar en la confianza mutua. Además, es necesario que desarrollen acciones que revelen su capacidad de confiar en las personas con las que interactúan permanentemente: padres, profesores compañeros, amigos e incluso con aquellos con los que tratan por primera vez, tomando las prudencias del caso; construyan alianzas y redes de confianza de manera sustentable, en la negociación y la resolución de conflictos de manera pacífica y tengan la capacidad de manejar las emociones en situaciones conflictivas, controlando la impulsividad y el arrebato.

Pedagogía y didáctica

La educación en derechos humanos, como desafío para las políticas públicas y sociales de la infancia implica, en el plano pedagógico, converger hacia la postura y los principios de la pedagogía crítica. Es decir, requiere de una pedagogía que sea concordante y que no entre en contradicciones con los postulados básicos de los derechos humanos.

Esta perspectiva crítica, nos introduce de lleno en lo que Pedro Ortega Ruiz (2004)⁶¹ denomina “pedagogía de la alteridad”. Este autor, después de hacer una crítica al paradigma tecnológico de la educación, señala que *“el proceso educativo se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la voluntad de responder del otro por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que éste perciba que es alguien para el profesor y que es reconocido en su singularidad personal. Sin reconocimiento del otro y compromiso con él no hay educación. Por ello, cuando hablamos de educación estamos evocando un acontecimiento, una experiencia singular e irreplicable en la que la ética se nos muestra como un genuino acontecimiento, en el que de forma predominante se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento (alumbramiento) de algo nuevo que no soy yo”*.

En esta misma concepción pedagógica Bárcena y Melich (2000)⁶² hacen referencia - como propuesta ética - a términos como el de *“acogimiento”* con el Otro / Otra; de *“hospitalidad”* con el Otro /Otra. Por su parte, Emmanuel Levinas (2000)⁶³

61 Pedro Ortega Ruiz, Moral, Education as pedagogy of alterity, The Journal of Moral Education Vol 33, Numero 3, September 2004 pags 271-289

62 Fernando Bárcena, Joan -Carles Melich. La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad, Papeles de pedagogía, España Plados, 2000

63 Emmanuel Levinas, Etica e Infinito, Etica e Infinito, Graficas Rógar, S. A Madrid -España, Segunda Edición, 2000 página 75

- filósofo de la alteridad por excelencia - vincula la ética con la “responsabilidad” con el Otro /Otra. Entiende “la responsabilidad como responsabilidad para con el Otro, como responsabilidad con el otro, así pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como rostro”.

Levinas va mucho más allá del concepto corriente que tenemos de la responsabilidad y de la aproximación hacia el otro u otra. Por lo general, existe una responsabilidad intencionada, una aproximación al otro porque me es conocido, porque espero una reciprocidad. A veces soy responsable del otro por un sentimiento de culpa, porque debo tranquilizar mi conciencia. Levinas sostendrá: “Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida”. A reglón seguido trae una frase de Dostoievski: “Todos nosotros somos culpables de todo y de todos ante todos y yo más que los otros”. La tendencia generalizada ha sido a reducir al Otro/ Otra a lo mismo, o utilizarlo con ciertos fines o propósitos, en muchos casos, en desconocimiento del otro/ otra u ocultando las verdaderas intenciones de la relación.

Para Levinas la adaptación del otro/ otra a lo Mismo no se obtiene sin *violencia*¹⁴, es reducir lo múltiple a la totalidad. Podría decirse que, reducir al otro/otra a mí mismo es no sólo *violencia* sino que *dominación*, es ejercer sobre el otro/otra un poder arbitrario, es en definitiva, aniquilar la diversidad subsumiéndola a la homogeneidad.

En efecto, la perspectiva de educación en derechos humanos como política pública y social de la infancia predispone a que los estudiantes sean vigilantes del otro/otra indistintamente de su origen o procedencia, de su ubicación social o cultural, de su género, de su origen étnico, de su edad, de su orientación sexual, de su adscripción religiosa o espiritual. Sin embargo, exige que estén más alertas con aquellos grupos que históricamente han visto sus derechos atropellados y violados y su dignidad humillada. De esta forma, la política pública asume un ethos ético- político en la procura de la eliminación de las discriminaciones, la marginación y la estigmatización.

Fundamentados en los principios pedagógicos esbozados y con referencia a las competencias que el currículo de la educación en derechos humanos en el nivel básico espera que los y las estudiantes alcancen, y a las

que hemos hecho referencia con anterioridad, hacemos algunas sugerencias didácticas.

En primer lugar, es necesario saber que las competencias genéricas se logran en la medida en que son practicadas una y otra vez en circunstancias distintas y variadas. Por consiguiente, es importante que, de manera deliberada, se creen situaciones muy diversas y recurrentes para que los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de practicar las competencias que se pretende desarrollar. Es un error pensar que estos aprendizajes pueden ser alcanzados a través de una sola actividad esporádica y aislada. En este sentido, la consigna es “una vez no basta”. Se requiere de un trabajo constante y reiterado desde la pre-escolaridad.

Dicho de otra manera, los conocimientos, actitudes y habilidades que cada una de las competencias involucra, precisan una ejercitación permanente; los valores a los que apuntan pueden ser apropiados a través de reiteradas experiencias de vida; los múltiples conceptos que articulan el currículo son complejos y suponen diversas actuaciones, discusiones y aplicaciones. Así, por ejemplo, si se desea que los niños y niñas conozcan el derecho que le asiste a cada uno de ellos/ellas a opinar y expresarse libremente de manera responsable y a ser escuchados, debieran crearse múltiples situaciones y actividades para que tengan oportunidad de conversar, discutir al respecto y, por sobre todo, practicar y aplicar este derecho en sus vidas cotidianas: en la escuela, en la familia, en la comunidad. Se entiende que este derecho adquiere un nivel específico y apropiado de profundidad y complejidad a la enseñanza básica. Por consiguiente las actividades a llevar a cabo deben ajustarse al desarrollo intelectual y emocional de los y las estudiantes de este nivel.

Más aún, el logro de las competencias se ve reforzado en la medida en que se crea un ambiente propicio para su desarrollo. La coherencia entre lo que se dice y lo que se hace es parte importante de este ambiente. Esta coherencia se da tanto al interior de cada actividad, como de las diversas actividades entre sí. Es preciso, aunque no siempre resulta fácil, que la metodología que se emplee como la propia actitud, den cuenta explícita e implícitamente de un grado importante de coherencia con la propia doctrina de los derechos humanos. Es necesario también que los derechos humanos traspasen toda la práctica docente, que se conviertan en un sello del estilo docente. Es así como sería incoherente que, a

continuación de una actividad que promueve discursivamente ciertos valores de respeto y libertad, en que se promueve la autonomía de los alumnos y alumnas, se vuelva a una práctica autoritaria y antidemocrática. Es fundamental, entonces, que la didáctica de enseñanza y de aprendizaje sea concordante con los principios e ideas fuerza que orientan la educación en derechos humanos⁶⁴. Dicho de otra manera, no se sacaría nada si a continuación de un alocución referida al derecho a ser escuchado, en la práctica docente, se estableciera una relación autoritaria y jerárquica.

La educación en derechos humanos esta estrechamente vinculada con la multiplicidad de situaciones de la vida cotidiana de la institución educativa. Por lo tanto, hay necesidad de rescatar, recuperar y clarificar estas situaciones; no dejar que los actos que conculcan los derechos de los niños y niñas pasen inadvertidos, que se silencien o se oculten. En el plano de la educación en derechos humanos, no es posible dejar que las cosas sucedan sin que dejen rastros, impidiendo que se resignifiquen y se aclaren.

La sugerencia didáctica, entonces, es que el docente esté en una situación de diálogo permanente con sus estudiantes y los motive a que sean participantes activos de la atención y prevención, de análisis y búsqueda de soluciones de las situaciones de atropello a la dignidad de los y las estudiantes que se presentan en su institución educativa. Los y las estudiantes son orientados por el docente en la búsqueda e investigación de la información referida a los instrumentos normativos, legales e institucionales nacionales e internacionales referido a los derechos humanos, en especial los consagrados en la Declaración de los Derechos del Niño.

Es importante que sean los propios alumnos y alumnas los que analicen grupalmente la información recolectada en torno a esta Declaración. De esta manera, pasan de ser receptores pasivos a productores activos de conocimientos. No se trata de que repitan, sin comprensión, por ejemplo, las muchas declaraciones, pactos, convenciones, resoluciones, leyes y normativas referidas a los derechos humanos. Por el contrario, en conversaciones, exhibición de videos, debates, paneles, foros, buscan los diferentes significados que estos instrumentos tienen para sus vidas, cómo se relacionan con los derechos humanos y con sus vivencias y sentimientos.

64 Abraham, Magendzo, 2009. Editor) Pensamiento e Ideas- Fuerza de la educación en derechos humanos en Ibero América, Editorial SM, Diciembre

La expresión libre de las emociones y de la afectividad es un componente fundamental del conocimiento de los derechos humanos. El rescate de la subjetividad y la comunicación intersubjetiva de los estudiantes es el que, finalmente, construye al sujeto de derechos. Para dar un ejemplo, en vísperas del 10 de Diciembre, día en que se conmemora la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es deseable que los y las estudiantes investiguen su historia, den razón del por qué de ella y del significado que ésta tiene para la humanidad toda. Interesa, de manera preferente, que los y las estudiantes digan cuál o cuáles de los artículos de la Declaración se vinculan directa o indirectamente con sus vidas.

Finalmente, queremos sugerirle a los docentes que la estrategia para profundizar en los derechos humanos, estimula a que estos se asuman didácticamente, desde una postura problematizadora. En efecto, diversas situaciones que comprometen los derechos humanos conllevan múltiples problemas y tensiones que no pueden soslayarse. Al interior del propio sistema educacional - en la cultura de la escuela - son diversas las situaciones que conllevan contradicciones referidas a los derechos humanos, en especial a los derechos de los niños y niñas. En muchas ocasiones la escuela no desea que los estudiantes confronten estas situaciones. Los problemas ligados al autoritarismo, a la intolerancia, a la intimidación entre estudiantes, a la discriminación de todo tipo, a la marginación, están presentes en la escuela y pueden ser fuente de problemas a ser abordados en su relación con los derechos humanos. De igual manera, todavía en el ámbito escolar, las situaciones problemáticas pueden identificarse y ubicarse al interior de los propios contenidos programáticos: en la literatura, en el teatro, en las artes, en la historia, en la biología, en la física. En definitiva, en sectores importantes del currículo escolar es posible identificar problemas que comprometen a los derechos humanos. Así por ejemplo, las lecturas literarias, en especial la latinoamericana está saturada de tensiones en las que se ponen en juego valores contradictorios.

La didáctica problematizadora se hace cargo, además, de mostrar testimonios y situaciones mediante el uso, por ejemplo de videos, películas textos de personas que han sufrido de violaciones a sus derechos por el sólo hecho de pertenecer a grupos que históricamente han sufrido de la injusticia, la exclusión, la marginación, la persecución, la discriminación, la violación sistemática e institucionalizada de su dignidad humana. Las mujeres, los grupos indígenas, los judíos, los homosexuales y las lesbianas, los discapacitados, los

pobres, los ancianos, los niños, los jóvenes, los inmigrantes etc, están entre ellos. En este sentido, esta didáctica es esclarecedora y orienta a los y las estudiantes para que comprendan el subyacente ético - político; histórico - social que las discriminaciones e intolerancias conllevan y para que se sumen a la lucha contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo, la homofobia, el *edadismo*, el sexismo y otras tantas intolerancias conexas⁶⁵.

En síntesis, una didáctica problematizadora, en la perspectiva de los derechos humanos, está éticamente compelida a abordar sin tapujos, sin silenciamiento y sin ocultamiento, la violación a los derechos humanos, por doloroso que, en algunas ocasiones, esto sea. No hay educación en derechos humanos en el silencio escondido, del momento en que la violación se presenta frente a nuestros ojos. El silenciamiento es intrínsecamente anti-educativo. La educación en derechos humanos está llamada a esclarecer, a ilustrar, a expandir la mirada. En el silencio, esto es imposible. No es el silencio de la reflexión, de la duda, de la contemplación, sino que es el silencio del miedo, de la incomunicación, de la desconfianza.

Con fines didácticos hemos distinguido tres momentos centrales del modelo problematizador:

Momento del Diagnóstico, es aquél en el que los y las estudiantes identificarán algunos problemas que se vinculan con los derechos humanos. Ellos/as ubican problemas que emergen desde las tensiones, conflictos y/o contradicciones que confrontan en su escuela, en la prensa, en Internet, en sus comunidades, etc.

Momento de Selección del problema a trabajar, es aquel en el que los y las estudiantes de la serie de problemas identificados, seleccionan y fundamentan aquel que será objeto de profundización y análisis. La fundamentación debe señalar por qué se eligió el problema entre tantos otros. Este momento es importante ya que permite que los y las estudiantes tomen conciencia de la urgencia que algunos problemas tienen. Además la selección se realiza a través de un diálogo y una deliberación que les permite ir percatándose de las diversas situaciones conflictivas que se confrontan y las consecuencias que el problema tiene para ellos, su comunidad escolar, y sus familias.

65 Recomendamos al docente que consulte Internet material didáctico, bullying y derechos humanos

Momento de Elaboración, una vez que ya se tiene seleccionado el problema, debe hacerse una práctica de delimitación de éste. Se precisa con claridad cuál es el problema, se identifica su núcleo central y se determinan los conceptos y principios que lo comprometen. Hay que precisar ¿qué es lo que hace que la situación se convierta en problemática?

Momento en el que se levantan alternativas de solución, se precisa cómo se piensa que el problema debe solucionarse, cuáles son las acciones que deben tomarse. En la solución se debe ser bien realista y concreto. Son, a veces, recomendaciones u otros compromisos personales y colectivos para intervenir directa y activamente en la solución del problema, contribuyendo con medidas concretas. Las soluciones siempre implican un compromiso actitudinal y valórico. *Las soluciones referidas a los derechos humanos* son aquellas que conducen a que las y los alumnos intervengan directa y activamente sobre el problema, contribuyendo con respuestas concretas. Por ejemplo, realizar campañas de respeto a los derechos; efectuar foros, debates y conferencias a los padres. Por sobre todo, las *soluciones* deben tender a que los y las estudiantes desarrollen una disposición comprometida frente a los derechos humanos; asuman una toma de conciencia; se comprometan en el problema, con un estado de empatía, un deseo de tomar partido y de no ser indiferentes⁶⁶.

Evaluación

Como toda política pública, la que estamos proponiendo ubica a los derechos humanos a nivel escolar y requiere ser evaluada permanentemente, con el fin de percatarse de sus resultados.

En primer lugar, es importante señalar que las competencias genéricas y específicas que se han identificado en el currículo que hemos detallado con anterioridad, son la herramienta principal para la recolección de evidencias de aprendizaje durante todo el proceso pedagógico y didáctico. El logro de estas competencias permite formarse un juicio, o sea, saber si se están desarrollando. En este sentido, la evaluación de las competencias genéricas le ofrece a cada estudiante información de sus aciertos y errores y, además,

66 Abraham Magendzo, Patricio Donoso. Diseño curricular problematizador en la enseñanza de los derechos humanos. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE); Stgo- Chile. Instituto Interamericano de derechos Humanos (IIDH) Costa Rica 1992

proporciona a los docentes retroinformación para reorientar o consolidar sus prácticas pedagógicas.

En segundo término, hay que hacer notar que las competencias no son observables por sí mismas, por lo tanto, hay necesidad de traducirlas en indicadores de logro los que entregarán indicios si acaso los y las estudiantes están en vías de alcanzar las competencias. Además, serán los indicadores de logro los que permitirán, concomitantemente, valorar si los y las estudiantes se están formando como sujetos de derechos.

Por su parte, se entiende que las competencias son procesos de desarrollo, por consiguiente no hay necesidad de evaluarlas todas. Corresponde, con ciertos criterios teóricos y fundamentalmente con datos empíricos, determinar cuáles son las competencias que entregan la mejor información para saber si los niños y niñas están avanzando al respecto. Así por ejemplo, si los y las estudiantes crean redes de apoyo y confianza entre ellos/ellas es un índice importante de que toda violación a los derechos humanos está siendo atendida y prevenida.

A medida que los docentes van trabajando pedagógica y didácticamente en torno a los derechos humanos, irán recopilando y acumulando información, con referencia al conjunto de las competencias. Es decir, la evaluación es formativa, aunque no se descarta la evaluación acumulativa. Un “Cuaderno de Registro” del docente y un “Portafolio” en donde los estudiantes consignan sus propios avances respecto a los derechos humanos es un excelente dispositivo de evaluación formativa que se puede emplear.

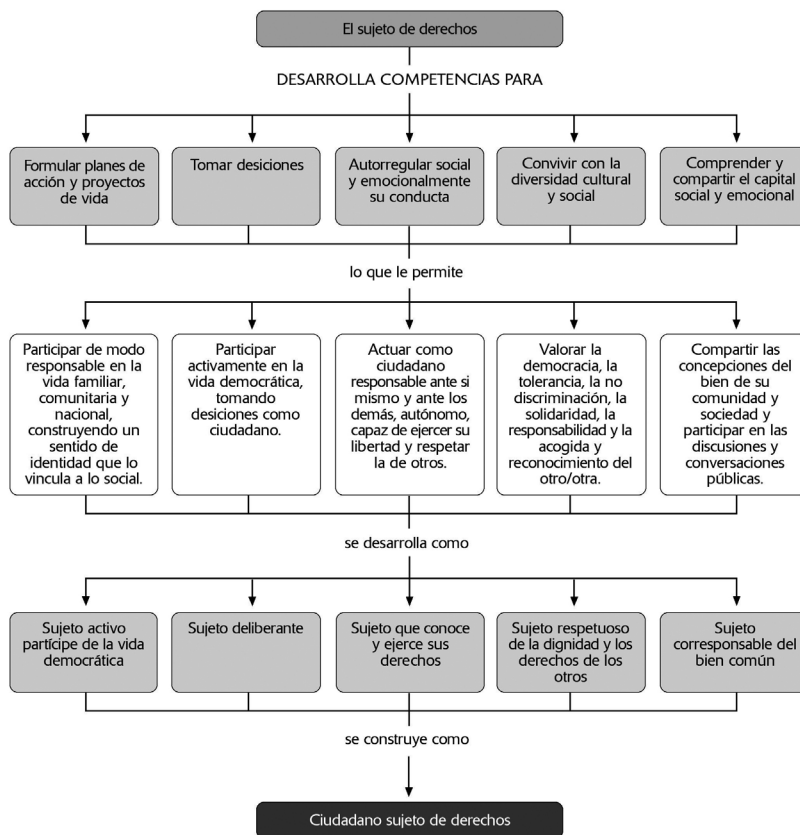
La elaboración de pruebas que midan el logro de conocimientos, respecto por ejemplo a los instrumentos y normativas de derechos humanos, es un buen indicador de logros. El empleo de un cuestionario Likert, por ejemplo, es un instrumento, entre otros, que se puede utilizar para evaluar el logro de actitudes frente a los derechos humanos.

Las entrevistas, los grupos focales, los debates en torno al *bullying* escolar, las acciones que la escuela, sus profesores, los padres y los estudiantes realicen para sensibilizar a la comunidad escolar toda, son situaciones de evaluación muy pertinentes.

Es importante señalar que no sólo interesa evaluar el logro de las competencias sino, además, del clima escolar, que es una variable que incide directamente sobre el respeto a los derechos humanos en la escuela.

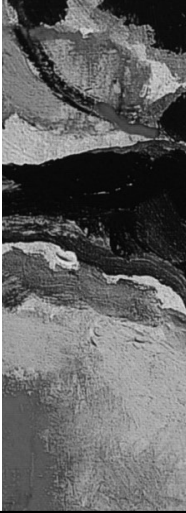
En síntesis, se puede señalar que se requiere de medidas múltiples en momentos diversos del desarrollo de los y las estudiantes, teniendo como referente, no exclusivo pero importante las competencias, con el fin de que se posibilite obtener y contrastar la información sobre un aspecto, por diversas vías. Es recomendable que en la elaboración y aplicación de los instrumentos de evaluación participe el colectivo de personas que están vinculadas con la institución educativa incluyendo, por supuesto, a las y los estudiantes que pueden aportar con su autoevaluación.

Competencias genéricas para la formación de un sujeto de derechos

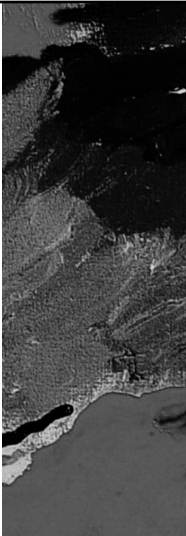


REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila,Pauli; Naya Luis María. 2010. Infancia, derechos y educación en América Latina, Donostia- San Sebastián: Erein,
- Magendzo, Abraham, Pensando y rescatando conceptualizaciones de la Educación en derechos Humanos. En Iberoamérica en Ávila, Pauli; Naya Luis María,Infancia, derechos y educación en América Latina Donostia-San Sebastián: Erein, 2010 pp 307-318
- Magendzo, Abraham. 2009. Pensamiento e Ideas- Fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica, Editorial SM, Diciembre
- Magendzo, Abraham. (2006). Educación en derechos Humanos: Un desafío para los docentes de hoy. Santiago, Chile: Editorial LOM.
- Magendzo, Abraham (2006). Educación en derechos Humanos en América Latina en LOM Editorial. Naya y P.Davila (Coordinadores), El derecho a la educación en un mundo globalizado Espacio Universitario / EREIN; Tomo II pp. 41-52; 2007
- Magendzo, Abraham (2004) Alteridad y diversidad: componentes fundantes de la educación en Derechos Humanos. En A. Magendzo (ED.) De miradas y mensajes a la educación en Derechos Humanos. Santiago, Chile: Editorial LOM. pp. 73-91.
- MINEDUC (1999) Historia y Ciencias Sociales. Programa de estudio Segundo año medio. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Restrepo, Manuel, Apuntes para una reflexión sobre pedagogía de los derechos humanos en Colombia en, Abraham Magendzo (editor)
- Sacristán, G. (1998). El currículum: Una reflexión sobre la práctica, Madrid.



**LA INFANCIA.
UNA LECTURA DESDE LA
PERSPECTIVA DEL GÉNERO**



LA INFANCIA. UNA LECTURA DESDE LA PERSPECTIVA DEL GÉNERO

Carolina Franch, Luna Follegati, Isabel Pemjean⁶⁷
Cátedra UNESCO "Estudios de Género"
Universidad de Chile

El 20 de Noviembre del año 2009, se celebraron veinte años de la Convención de los Derechos del Niño, por las Naciones Unidas. Veinte años que han significado el reconocimiento a nivel mundial de los derechos humanos básicos que poseen los niños y niñas en todas partes del mundo, haciéndonos reflexionar nuevamente sobre los desafíos que siguen estando presentes para los estados que han ratificado dicha Convención⁶⁸. En la actualidad, desde las políticas de infancia, se habla de la necesidad de desarrollar una perspectiva orientada hacia la concepción integral y universal de los derechos de los/as niños/as y adolescentes, cuya traducción requiere una la revisión de nuestros marcos normativos que incluyan el enfoque de derechos⁶⁹.

El enfoque de derechos, especialmente el relacionado con la infancia, constituye un marco para el proceso de desarrollo humano, pues exige que se tomen medidas para asegurar que los derechos civiles, políticos, sociales y culturales sean componentes igualmente importantes en las estrategias de reducción de la pobreza⁷⁰.

Una educación no discriminatoria, que iguale las posibilidades de los niños y las niñas, estaría siendo consecuente con esta perspectiva, sobre todo si consideramos a la infancia como el punto de partida natural y lógico para el comienzo de las políticas y prácticas de desarrollo educativo y humano

67 Investigadores del centro interdisciplinario de Estudios de Género (CIEG), Departamento de Antropología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Participantes Cátedra UNESCO de Estudios de Género que dirige la académica **Sonia Montecino**. Carolina Franch es antropóloga social y magíster en estudios de Género y Cultura de la U.CH. y realiza estudios de doctorado en Ciencias Sociales. **Isabel Pemjean** es académica, con estudios superiores en la Facultad de Ciencias de U. CH. **Luna Follegati** es Licenciada en Historia y Magíster en Comunicación Política y realiza estudios de Doctorado de Filosofía Política en la U.CH.

68 Follegati, Luna. *Políticas Públicas y Desarrollo para la Primera Infancia: La Experiencia Chilena (2006 - 2009)*. En *Espacios para la Primera Infancia*. OREALC/UNESCO; JUNJI; INTEGRA; MINEDUC, Santiago de Chile, Febrero 2010, Andros Impresores.

69 CEPAL. Unicef. SECIF. *Construir Equidad Desde la Infancia y la Adolescencia*. Santiago de Chile.

70 Artigas, Carmen. *La Incorporación del Concepto de Derechos Económicos, Sociales, y Culturales al Trabajo de la CEPAL*. Naciones Unidas. Santiago de Chile, 2003. P.7.

con enfoque de género. Para ello, es fundamental explicitar la igualdad de oportunidades para ambos sexos, amparado por el compromiso de los Estados en cuanto a la difusión y promoción de los derechos de niños y niñas.

Para el estudio desde la perspectiva de género, la articulación que se produce en la infancia entre los momentos de socialización y aprendizaje del funcionamiento social, parámetros, estereotipos y roles, son radicales para la transformación de los sistemas sexistas, que potencian estructuras inequitativas, desiguales y excluyentes.

Cuando hablamos de infancia y de enfoque de derecho, debemos hablar también del respeto a la diversidad, la no discriminación y la igualdad de oportunidades de todos los niños y niñas. En este sentido, la perspectiva de género es fundamental, una lucha histórica, que promueve los derechos, independientemente del origen étnico, racial, religioso, generacional o económico.

Para este texto hemos decidido realizar un análisis crítico de nuestra cultura en relación a las demandas de un nuevo siglo.

El año 2010 fue emblemático, por la conmemoración de los 200 años de la Independencia de Chile, que desplegó una serie de actos y ceremonias en todo el territorio chileno. Frente a este escenario, hay preguntas que resuenan y gatillan. Celebrar, para nosotras, como investigadoras que trabajan en las coordenadas de los estudios del género, significa reflexionar sobre cómo se ha vivido y, sobre todo, cómo se producen y materializan las desigualdades. Creemos que desde ahí podemos fomentar, cultivar y propiciar otros sentidos de lo que significa una cultura política que contemple la diversidad, asumiendo una responsabilidad colectiva para la comprensión más acabada de lo que hemos construido.

En este caso en particular, el ojo se agudiza en el ambiente educativo, puesto que creemos que éste debe ser una pieza clave para articular un sistema donde se protejan, potencien y respeten las prácticas democráticas, incluyentes e igualitarias. Tal como se establece en el artículo 26 de los Derechos Humanos (1948): *“Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción debe ser obligatoria”*⁷¹. Nos urge evaluar, por tanto, como ésta se

71 Naciones Unidas. *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Versión Digital. Página Naciones Unidas: <http://157.150.195.10/es/documents/udhr/index.shtml#a26>

pone en escena en nuestro país develando las potencialidades y obstáculos que debe enfrentar en ello.

Así, en estas páginas, se reúnen núcleos de reflexión que, desde la interdisciplinariedad, se abocan al relieve de órbitas territoriales diversas, para plantear directrices y plataformas óptimas de debate en las materias de educación, género, infancia y derechos.

Lo anterior muestra con creces que la perspectiva de género ha generado una fisura trascendental al introducir nuevas preguntas y apuestas al ámbito educacional, trastocando los paradigmas impulsores que la tradición ha convertido en convenciones incuestionables.

Por ello, realizaremos un recorrido argumental donde estableceremos en un primer momento, la importancia del proceso de socialización de género para las personas y cómo se vincula este proceso con el sistema educativo. Luego de ello creemos fundamental rastrear históricamente las implicancias de la exclusión de las mujeres en los espacios educativos institucionales, relacionando la lucha feminista por el acceso a éstos, con la respuesta que se dio desde el Estado a sus demandas.

Sin embargo, la tarea por la igualdad de derechos de las niñas y mujeres no sólo acaba con el acceso a la educación. El aula educativa está inserta en una ideología de género que continúa segregando y diferenciando las oportunidades y posibilidades de las niñas respecto de los niños. En este tercer momento, el cuestionamiento se aplica a las instancias educativas y a los contenidos, estereotipos y prejuicios que allí se producen y reproducen.

Finalmente, nuestra inquietud radica, a modo de conclusión, en establecer una reflexión teórica y crítica sobre las implicancias de las actuales perspectivas sobre educación y las reales posibilidades de transformación que éstas desarrollan en lo relativo al género, como también cuáles son los actuales desafíos para la incorporación certera de ésta, en las aulas. Así, a través del presente artículo, nos posicionamos en una lectura que, desde la perspectiva del derecho y del género, potencie un debate que busque efectivamente la igualdad de los derechos de los niños y niñas, propiciando personas capaces de respetar la diferencia, la diversidad y las posibilidades de los otros y otras, en un contexto democrático.

La socialización de Género desde el aspecto educativo

“No se nace mujer: se llega a serlo”. Así comienza la cuarta parte del conocido libro de Simone de Beauvoir “El Segundo Sexo”⁷². Si bien, hace más de cincuenta años que dicha frase se dio a conocer públicamente, la radicalidad de su contenido permanece vigente al momento de abordar la problemática del aprendizaje y educación como procesos que interceden, forjan y configuran nuestras subjetividades. El aprendizaje de las personas se desarrolla en un contexto donde la familia y el entorno cultural y social son el epicentro fundamental para la construcción de las identidades futuras. La identidad de género, la diferenciación entre ser niño o niña ocurre justamente durante los primeros años de existencia, reafirmandose y construyéndose a lo largo de toda la infancia.

Sin lugar a dudas, el contexto familiar adquiere una importancia primordial en cuanto a la transmisión de roles y estereotipos de género. La carga histórica, cultural y social que se transmite a hombres y mujeres desde los primeros momentos del proceso de aprendizaje, se enmarcan y complementan con la construcción de la enseñanza en tanto procesos propios del quehacer educativo. Determinante es por ello la educación que, desde la primera infancia, se le transmite e imparte a los niños y niñas. Los roles de género se reproducen y sustentan fuertemente en el aparataje educativo institucional, en los mecanismos de enseñanza y en las prácticas educativas en el aula y el hogar.

La socialización de género es importante desde la perspectiva educativa, pues nos habla del proceso para ‘aprender’ a ser hombre o mujer, el asumir roles, actitudes propias e identificarse e interpretarse desde dichos parámetros. Lo fundamental del proceso de socialización de género, radica en el reparto y división de roles y tareas asignados para niños y niñas, lo que se traduce en una restricción a las posibilidades de acceso al desarrollo educativo e integral. Ejemplo de ello es la histórica exclusión de mujeres y sectores discriminados de la población para acceder a los sistemas educativos formales o bien, estando en ellos, la diferenciación en cuanto a los contenidos y características de la enseñanza.

La socialización primaria, es entendida como el proceso por medio del cual la persona se convierte en miembro de la sociedad⁷³, a través del contacto

72 Beauvoir, Simone De. *El Segundo Sexo*. Ed. Debolsillo. Buenos Aires, 2010. P 207.

73 Marcos, Luis Andrés. *Para una Democracia Educativa*. Revista electrónica Foro de Educación N° 7 y 8. Mayo 2006. Pag. 9

con el otro, de la incipiente construcción de subjetividad por diferenciación de lo distinto. Esta primera etapa se puede dar en los distintos espacios desde donde se desenvuelven los niños y niñas, tanto en el hogar como en la escuela, jardines Infantiles, plazas, etc. Desde ahí comienzan a construirse los roles de género que posicionarán a la persona adulta. El segundo proceso de socialización se da específicamente en los espacios institucionales o formales de educación, siendo uno de los lugares adecuados para la transformación de prácticas excluyentes y discriminatorias que se configuran en los primeros contactos de las personas con su entorno social.

Si bien el proceso de socialización primaria, desde el género, se trastoca y configura desde las propias concepciones y consideraciones de la cultura en la cual está inmerso/a el individuo, la secundaria nos abre dos problemáticas, referidas específicamente al aspecto educativo. Por una parte, la exclusión de un sector de la población de los sistemas educativos formales, principalmente las mujeres, grupos étnicos y raciales, nos hablan de la inequidad en el acceso y los espacios de desarrollo posibilitados por los estados.

La perspectiva de género, ya en la década de los 70' nos recuerda los complejos procesos de inclusión/exclusión que se han desarrollado, amparados en los sistemas políticos, sociales y culturales, que han privilegiado un posicionamiento de lo masculino por sobre lo femenino. La matriz política que ha mantenido la dicotomía inclusión/exclusión, ha calado profundamente los imaginarios sociales, asentando y monopolizando históricamente el conocimiento en los hombres. En términos históricos, la importancia del acceso a los espacios educativos genera una distinción en las relaciones y espacios de poder, quedando esto arraigado en un sector de la sociedad. Así, el proceso de socialización secundaria ha excluido históricamente a ciertos grupos del acceso al conocimiento, configurando distinciones entre los espacios de poder y prestigio al que podían acceder hombres, mujeres, indígenas, negros, etc., espacios de poder que, por cierto, configuran y sustentan el aparataje social.

La importancia de la educación, en este sentido, se podría conceptualizar mediante la necesidad de alcanzar niveles cada vez más amplios y reales de inclusión en la sociedad, junto con una igualdad en el acceso al conocimiento donde toda la población pudiese optar a los mismos niveles de desarrollo y posibilidades. Es por ello que el contexto democrático, en cuanto sistema

político que sustentan la mayoría de los Estados en la actualidad, deberá velar no solamente por el acceso al establecimiento educativo, sino también por su calidad y las relaciones sociales que se reproducen en dichos espacios mediante las herramientas y contextos educativos que se despliegan en sus aulas y lugares de contacto.

Por el contrario, los sistemas político-institucional y de enseñanza han fomentado históricamente una inequidad relativa a la construcción de estereotipos y roles de género, imposibilitando el desarrollo y acceso igualitario a las prácticas ciudadanas, educativas y profesionales de hombres y, especialmente de mujeres.

¿Qué implicancias ha adquirido el acceso al sistema educativo en la conformación de los sistemas de género? Veamos a continuación algunos aspectos.

La reproducción de los sistemas de género: una mirada histórica desde la perspectiva institucional

De fundamental importancia para los estudios de género, es el lograr reconocer los mecanismos por los cuales se han podido legitimar sistemas de jerarquización y dominio, siendo la escuela uno de los espacios por excelencia desde donde se ha logrado generar un proceso de institucionalización social de normas, valores y costumbres de un grupo determinado⁷⁴, constituyéndose los agentes educativos como legitimadores de los conocimientos, saberes y costumbres de una sociedad particular. En este sentido, la histórica ausencia de las mujeres en los espacios educativos nos habla de cómo se han construido los sistemas de género y los lugares que se le han atribuido en este contexto. Para ello, primordial es reconocer su lucha por el acceso a la educación, como mecanismo de transformación de los sistemas de género actualmente imperantes.

Las diferencias entre dónde, qué y cómo aprendían hombres y mujeres se debe en parte a la división de la organización de la sociedad en espacios privado y público. Al restringir el desenvolvimiento femenino al primero, por oposición los varones quedan adscritos al segundo, accediendo exclusivamente al sistema educativo. Se subdividieron con ello las actividades de hombres y mujeres, asignando los valores de prestigio a las actividades masculinas, frecuentemente asociadas al espacio público.

74 Fainholc, Beatriz. *La Mujer en la Educación y la Cultura*. Ed. Sudamericana. Buenos Aires, 1994. P. 9.

Desde la antigüedad se argumentó que las mujeres, por sus características físicas, debían ser excluidas de la ley, la guerra y la educación. Esta creencia es la que se ha construido como axioma en el sistema educacional y la que ha estado en la base de las desigualdades diagnosticadas. Con el advenimiento de la modernidad y el resurgimiento de los pensamientos filosóficos y humanistas greco-latinos, las concepciones teóricas y políticas hasta entonces vigentes, se transformaron en relación a las nuevas disyuntivas y paradigmas implementados por los filósofos, juristas e ilustrados de la época. Sin embargo, las situaciones de subordinación y exclusión de las mujeres no se vieron radicalmente transformadas. El pensamiento *rousseauiano*, continuando con el legado griego, privó de la ciudadanía a las mujeres, consagrando a la familia como un componente esencial en la sociedad, definiéndola como una unidad jerárquica donde los hombres tenían el poder de la autoridad sobre todos/as sus miembros/as. De este modo instaló, discursiva e ideológicamente, la división occidental entre público-político v/s doméstico-privado.

En este esquema las mujeres no eran ciudadanas, pues debían dedicarse a las tareas relacionadas con la maternidad y el matrimonio. Como colectivo, debieron ser mantenidas bajo el control real y simbólico de los hombres.

El desarrollo moderno de la noción de Estado tampoco generó un cambio al respecto. La lucha por la superación del escenario de subordinación y dominación de los grupos excluidos de la práctica ciudadana, ha sido constantemente una lucha de las mujeres y los grupos discriminados de la sociedad. El goce ciudadano, implicaba un acceso a los espacios educativos, pues los futuros participantes de la vida pública, debían tener la educación necesaria para el acceso a la participación política, económica y administrativa de la nueva racionalidad estatal instaurada desde la Revolución Francesa. Bajo la idea de Nación, se conformó también una asimilación y homogenización identitaria, aludiendo necesariamente a un pasado común, heroico, guerrero, racional y masculino, reproduciendo los parámetros de dominación ya existentes en las culturas europeas y greco-latinas anteriores a la modernidad.

La Declaración de los Derechos del Hombre en este contexto, vino a coronar esta situación de exclusión. Así, la tan alabada universalidad de derechos se redujo a un sujeto masculino ideal que poseía ciertos atributos reconocidos internacionalmente y que respondían a los mismos parámetros de la racionalidad moderna, afincando cultural y occidentalmente a las mujeres al

circunscrito espacio doméstico. Sin embargo, las voces disonantes no tardaron en llegar. Las incipientes feministas de finales del siglo XVIII⁷⁵ inauguraron la crítica radical, al discutir la supuesta naturalidad de lo femenino reducido a los ámbitos de la reproducción y al hogar y de la supremacía masculina. Desde este momento, se desarrolló una visión inclusiva de la democracia, que preconiza un verdadero sistema igualitario de derechos/deberes para abolir el de privilegios-discriminación. La lucha por la participación política, coincidió con la del acceso igualitario a las aulas y universidades, defendiendo la capacidad de las mujeres para alcanzar cuotas de conocimiento, obteniendo altos grados de educación y, con ello, poder para integrarse a otras esferas que les eran restringidas.

En Chile, a modo de contexto, es sólo en 1860 cuando se dicta la Ley de Instrucción Primaria, en la cual se autorizó el ingreso de las mujeres a la escuela pública. En ese tiempo había una base común en las materias, pero con actividades diferenciadas; por ello nació el curso de “economía doméstica”.

La problemática del siglo XX -desde la perspectiva de género- se perfila justamente en los contenidos que se imparten en los establecimientos educativos. Entendiendo a la escuela como el espacio donde se desarrollan los conocimientos y perspectivas de desarrollo de las personas, la diferenciación en el trato y temas abordados desde el aula es una de las temáticas trascendentales a la hora de buscar una mayor equidad en las posibilidades de las personas, en sus expectativas futuras y en sus relaciones humanas.

¿Cuál es entonces la importancia de que los niños y niñas sean socializados en el marco de estereotipos patriarcales de género?

Principalmente, la reproducción de las inequidades en las futuras generaciones influye en temas tan relevantes como la prevalencia de la violencia de género y la gobernabilidad democrática y representativa de una nación. Es por ello que la escuela, en tanto paradigma de la institución formadora y socializadora, se configura como uno de los espacios donde se institucionalizan valores, costumbres y creencias, entre ellos, los imaginarios y estereotipos de género. El acceso a la educación formal de las mujeres en el aparato institucional fue, sin lugar a dudas, un importante paso para la igualdad entre los géneros.

75 Como es por ejemplo, el texto de la *“Vindicación de los Derechos de la Mujer”* en 1792 de Mary Wollstonecraft y la *“Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana”* en 1791 de Olympe de Gouges.

Sin embargo, el espacio educativo democrático deberá velar por la igualdad de posibilidades de desarrollo tanto de hombres como de mujeres: una igualdad que se produzca y reproduzca desde la escuela.

Estereotipos de Género desde el Espacio Escolar

Según los indicadores de educación, en Chile las brechas en el acceso y la formación se han ido acortando progresivamente. En efecto, el CENSO 2002 nos indicó que el 5.2% de las mujeres y el 5.6% de los varones mayores de 10 años son analfabetos/as; a la vez, su representación en la matrícula de enseñanza básica y media es casi paritaria y su promedio de años de estudio es bastante similar (10.3% y 10% respectivamente).

Sin embargo, y a pesar de la impresión que estos datos puedan causarnos, debemos tener claro que las desigualdades continúan manifestándose en los resultados de las evaluaciones (SIMCE, PSU), así como en la elección de carreras y trabajos, siendo las de los varones las mejor remuneradas⁷⁶. Tales diferencias comienzan a manifestarse desde la educación inicial, producto de las segregaciones de género presentes en las instituciones educativas. El sexismo opera como una ideología discriminatoria que obstaculiza la participación equitativa de las mujeres. Durante el tiempo que las personas permanecen en el sistema escolar, estas ideologías se refuerzan de tal manera que es probable llegar a pensar en ellas como “naturales”.

Para terminar con estas exclusiones y desigualdades no basta solucionar aquello que está explícito, como las correcciones en el currículo prescrito, sino también y de modo más fundamental, con *“las prácticas docentes y otros mecanismos de socialización que operan en el ámbito escolar y que se plasman en el Currículo Oculto de Género (COG)”*⁷⁷ (Guerrero, Hurtado, Azúa y Provoste, 2008:49). Éste se refiere al *“conjunto interiorizado y no visible, velado para el nivel conciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales entre hombres y mujeres”*⁷⁸.

76 Las carreras feminizadas como educación de párvulos, continúan siendo las peor remuneradas. A la vez, aquellos que tienden a feminizarse ven mermadas sus remuneraciones progresivamente, por ejemplo la de las ciencias sociales. Y dentro de las áreas bien pagadas, como las del área de la salud, encontramos mayoritariamente a los varones en las mejor remuneradas, como las distintas especialidades de cirugía, y a las mujeres en las peor pagadas, por ejemplo matronas y enfermeras.

77 Guerrero, E; Hurtado, ; Azúa, X y Provoste, P. *Material de Apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras*. Santiago de Chile. 2008. P. 49.

78 Lovering, A y Sierra, G. El Currículum Oculto de Género. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7>

El COG se expresa en todas las dimensiones y prácticas de un proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como los textos escolares y materiales educativos, en las prácticas docentes y en las relaciones entre estudiantes, profesores/as, directivos/as y auxiliares, cuando se caracterizan por ser androcéntricos⁷⁹, sobre generalizados⁸⁰ o sobre específicos⁸¹, y por ende son insensibles a las diferencias de género.

Los materiales educativos presentan uno de los ejemplos más destacados pues solemos encontrar en ellos representaciones de lo femenino y lo masculino que resultan discriminatorias para las mujeres. Por ejemplo, en el relevamiento casi exclusivo de figuras varoniles en el papel de héroes y de ellas como sus acompañantes o en el uso del lenguaje y de iconografías. En lo físico podemos ver la segregación cotidiana del espacio en la escuela, asignando el uso del patio para el fútbol en los recreos, generalmente juego de varones, replegando a las mujeres a los pasillos.

Por otra parte, los/as docentes suelen tener expectativas de aprendizaje diferenciadas para alumnos y alumnas, fomentando áreas del conocimiento divididos por género, asignando mayor importancia a los varones en las disciplinas científicas y a las mujeres en las sociales. En el aula, esto se traduce en una preferencia de a quién se le otorga la palabra, en los ejemplos utilizados en cada uno de los casos y en la entrega del liderazgo en los trabajos grupales, entre otros, construyendo valores y habilidades sexistas que, claramente, influyen en la conformación de las identidades de los y las infantes.

En este sentido, una de las principales herramientas para introducir el enfoque de género en las instituciones educativas y, a la vez, una de nuestras deudas más importantes, es sensibilizar y capacitar a los y las docentes en estas materias. Más allá de los cambios institucionales que se puedan realizar, son profesores y profesoras quienes manejan, construyen y dirigen las prácticas, valores y aptitudes que se transmiten en clase. Son ellos/as, al fin y al cabo, los/as principales encargados/as de la socialización secundaria y es a través de ellos/as que podremos aportar con calidad a la ya lograda cobertura educacional.

79 Cuando se presenta la experiencia masculina como central a la experiencia humana, y por ende, como única y relevante.

80 Cuando un estudio, texto, teoría o práctica se centra sólo en el análisis de la conducta masculina y luego la presenta como válida para ambos sexos.

81 La sobre especificidad consiste en presentar como específico de las mujeres o de los hombres necesidades, características o actitudes que en realidad las presentan las unas y los otros.

En efecto, en el fracaso de la incorporación del objetivo transversal de género en educación, no son las modificaciones al currículo oficial lo que ha fallado, sino la escasa formación docente capacitada en género. Posiblemente esto se debe a que el género se ve como una imposición curricular para sus mallas, sin una adecuada instalación por parte de agentes efectivos que logren transmitir la importancia de lo que significa pensar en estos términos. Entonces, cuando los y las docentes se paran en sus respectivas salas de clase, siguen generando prácticas discriminatorias y aplicando disposiciones tácitas e implícitas, que fomentan que su quehacer profesional no contribuya a modificar sino a perpetuar estas prácticas. De hecho, las desigualdades estructurales en este estamento dicen bastante por sí mismas. En sus jerarquías propias, donde se asocian los puestos de poder con las mejores remuneraciones, a pesar de ser una carrera altamente feminizada⁸², son los varones quienes copan las plantas directivas, representando las mujeres casi las tres cuartas partes de las docentes de aula.

Hay, por tanto, una cultura educativa estructurada, compleja y profunda, desde donde se están reproduciendo estereotipos de género, inequidades que han sido condenadas internacionalmente.

¿Cuáles son las alternativas que podemos vislumbrar en este contexto, en orden de propiciar una infancia que se construya sobre una mayor igualdad de género?

Infancia, Educación y Género: Propiciando espacios democráticos de igualdad

Hablar de una educación que propicie espacios democráticos nos remite a pensar y potenciar la construcción de una experiencia formativa que desarrolle valores, habilidades y actitudes que den cuenta de un giro epistemológico importante, tanto cultural como socioemocional, afincado en los enfoques de género y derecho. Estos deben instalar una ética política basada en una convivencia donde todos y todas participan, comparten y se desarrollan plenamente. La educación debe así ser ese territorio capaz de incluir, de manera pertinente, a la amplia gama de sectores excluidos, promoviendo la equidad y posicionándose como un pilar central de la convivencia social.

82 Sólo debemos considerar que las mujeres representan el 70% del personal docente, lo que se acentúa en la educación básica alcanzando el 74%, y más aún en la parvularia y diferencial donde representan casi el total.

Lo anterior, como sabemos y hemos reseñado en estas páginas, no se encuentra exento de complejidades ya que significa, la mayoría de las veces, de-construir un sistema de rutinas, aprendizajes y sobre todo de imaginarios que, a pesar de sus buenas intenciones, tiende a reproducir las desigualdades, lo que muestra que siempre el cambio genera resistencias.

Es por ello que, al visibilizar las lógicas de las prácticas tanto históricas (exclusión de las mujeres del aparato pedagógico formal) como recientes en los ámbitos escolares (currículo oculto), podemos ir presentando una reflexión crítica que re-signifique tales acciones y reformule dichas prácticas mediante la aplicación de otras nuevas, con lógicas diferentes basadas en perspectivas que priorizan la diferencia y la igualdad.

Ahora bien, efectivamente, siempre es más fácil señalar qué cambiar, sin embargo, la imposibilidad emerge en el cómo hacerlo. Para nadie es un misterio que en Chile sí existen iniciativas, reformas y programas de intervención que han apuntado a ello, buscando favorecer cambios orientados a modelos escolares diferentes, instalando disposiciones, conocimientos y demandas que se alejen de las visiones y creencias anteriores.

Cómo explicar entonces que hace poco tiempo⁸³, se aprobó la nueva reforma educacional, impulsada por el Ministerio de Educación, la cual no contempla los objetivos transversales de género ni los planes de igualdad promovidos al respecto. Nuevamente estos aspectos son desechados en los programas y reformas, evidenciando la dificultad sincera de promover capacidades nuevas que desarticulen ideologías tradicionales de género en el sistema educacional.

Al parecer, sigue siendo funcional continuar con la lógica dicotómica y dual de la diferencia de los sexos, que rápidamente retorna en desigualdad. Lo que ocurre así es que, en pleno siglo XXI, las inequidades de las posiciones de género se reestructuran y aún más, se encuentran lejos de desaparecer. La división asignada a los roles de hombres y mujeres, desde la infancia, en cuanto a su valoración, adquieren diferencias profundas donde prioridades, motivaciones y exigencias sociales separan, de manera radical, lo masculino de lo femenino. Es decir, la educación como contexto socializador, no ha

83 Aprobada el 19 de enero de 2011 por el Senado Chileno.

logrado transformarse para potenciar espacios inclusivos, democráticos y equitativos.

La inclusión no puede pensarse ni quedarse solo en el acceso de cobertura. Los anhelos y luchas para el sistema educacional deben apuntar a significar una nueva organización sexual y social del trabajo y no a la rearticulación constante de las diferencias más sostenidas. La educación debe trasladarse de ser esa especie de depósito sedimentario, que devela tales continuidades, hacia un terreno óptimo de espacios democráticos de igualdad.

Somos conscientes de que nos quedan tareas y compromisos pendientes, urgentes, por encarar y solucionar, pero mientras siga existiendo la negación rotunda del género y del enfoque de derechos, quedando como directrices voluntaristas de algunos/as, es poco lo que podemos seguir avanzando en propuestas de calidad. En consecuencia, las innovaciones requieren gestionar primero un diálogo eficaz, basado en la escucha activa. Para ello es fundamental potenciar metodologías cualitativas que nos señalen qué es lo que sucede en las escuelas, contemplando en ello, los espacios comunes, patios, pasillos, baños, alrededores de los colegios, además de las aulas, salas de profesores, etc. Pero no pensados como espacios físicos, sino como agentes radicales en la instalación de dinámicas y relaciones sociales, es decir de género y, por tanto, con sentido de poder⁸⁴, valoración y prestigio⁸⁵.

Incluir a la comunidad educativa (padres, madres, apoderados/as, auxiliares, docentes, alumnado, directores/as de establecimientos y Estado) en la toma de decisiones, también es una iniciativa ya pensada y formulada, lo que debemos hacer entonces, es encaminarnos al logro concreto de esa articulación que traspase las fronteras del discurso bien intencionado.

Por último, pero no por ello menos importante, queremos mencionar que si la educación es vista y promovida como la posibilidad de modernización y desarrollo de una sociedad, considerada internacionalmente como una de las prioridades a atender en los planes gubernamentales, su asignación

84 Scott, Joan. *Género: una Categoría útil para el Análisis Histórico*. En: *The American Historical Review* Vol. 91 N°. 5. 1991

85 Ortner, Sherry. *Is Female to Male as Nature is to Culture?*. *Feminist Studies*, 1(2): 5.31. Revisado y reimpresso en Michelle Rosaldo y Louise Lamphere. Eds. *Woman, Culture and Society*. Stanford: Stanford University Press.1972

presupuestaria no da cuenta de la misma importancia. Al contrario, los presupuestos nacionales evidencian una desatención en cuanto a los recursos humanos y de infraestructura que son destinados para tales funciones.

La educación es, por tanto, un tema actual pero no actualizado desde los niveles políticos, ni de las gestiones administrativas. Si la educación es un tema de todos/as y para todos/as, no puede dejarse en manos de unos pocos. La educación debe salir al espacio público, incorporando lo privado, para convertirse en una inquietud de la mayoría. Debe entonces escapar a los espacios restringidos de las aulas y de los/as educadores/as y formadores/as y entenderse como un proceso continuo que va de la casa a la calle, a la escuela, a la universidad, a la plaza y que retorna nuevamente a las casas. En este desplazamiento participan diversos agentes: familia, estado, colegio, religión, etc. Cuando entendemos ello, dejamos de inscribirla como proceso parcial y fragmentario y comenzamos a pensarla como una relación múltiple que implica traspasos de conocimientos, saberes, pero también de valoraciones, expectativas, ordenes y mandatos.

La responsabilidad a nivel educativo, desde tales ángulos de comprensión, radica en potenciar la educación como un territorio que garantice la formación de personas desde la diversidad, como un terreno para el ejercicio efectivo de la ciudadanía, que busque promover el desarrollo integral de las personas para que puedan ser miembros activos en la sociedad, de manera participativa, desde la más temprana edad⁸⁶. Esta vía tiene la potencia de modificar las relaciones de género desde la infancia, transformando a nuestros/as niños y niñas en agentes de cambio, capaces de desenvolverse más equitativamente y apostando, por tanto, a una sociedad más democrática. En este sentido, interpelar al sistema educativo tradicional, no quiere destruir las iniciativas anteriores, sino someterlas a una crítica profunda, para retomar las fortalezas, evitar reproducir los errores y propiciar una emancipación democrática.

86 Lansdown, Gerisom. *¿Me Haces Caso? El Derecho de los Niños Pequeños a Participar en las Decisiones que los Afectan*. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano Nº 36 Fundación Bernard van Leer. La Haya, Países Bajos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigas, Carmen. La Incorporación del concepto de derechos económicos, sociales y culturales al trabajo de la Cepal. Naciones Unidas. Santiago de Chile, 2003.

Beauvoir, Simone De. El Segundo Sexo. Ed. Debolsillo. Buenos Aires, 2010.

CEPAL. Unicef. SECIF. Construir Equidad Desde La Infancia y La Adolescencia. Santiago de Chile, 2001.

Fainholc, Beatriz. La mujer en la Educación y la Cultura. Ed. Sudamericana. Buenos Aires, 1994.

Follegati, Luna. "Políticas Públicas y Desarrollo para la Primera Infancia: La Experiencia Chilena (2006-2009)". En Espacios para la Primera Infancia. OREALC/UNESCO; JUNJI; INTEGRA; MINEDUC. Santiago de Chile, Febrero 2010. Andros Impresores.

Guerrero, E; Hurtado, V; Azúa, X y Provoste, P. Material de apoyo con Perspectiva de Género para Formadores y Formadoras. Santiago de Chile.2008.

Lansdown, Gerisom. ¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano N°36. Fundación Bernard can Leer. La Haya, Países Bajos.
Lovering, A. y Sierra, G. El currículum oculto de género. Disponible en: <http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/07/7>

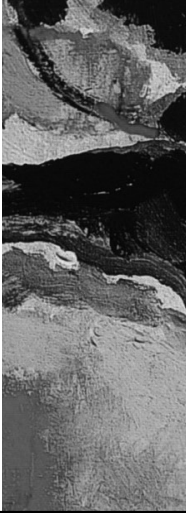
Marcos, Luis Andrés. Para una Democracia Educativa. Revista electrónica Foro de Educación N° 7 y 8. Mayo 2006.

Marcos, Luis Andrés. Para una Democracia Educativa. Revista electrónica Foro de Educación N° 7 y 8. Mayo 2006.

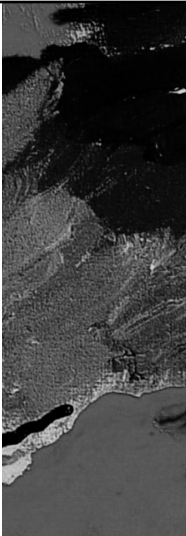
Naciones Unidas. Declaración Universal de Derechos Humanos. Versión Digital. Página Naciones Unidas: <http://157150.195.10/es/documents/udhr/index.shtml#a26>

Ortner, Sherry. Is Female to Male as Nature is to Culture?. *Feminist Studies*, 1(2): 5-31. Revisado y reimpresso en Michelle Rosaldo y Louise Lamphere, Eds. *Woman, Culture and Society*. Stanford: Stanford University Press. 1972.

Scott, Joan. Género: una categoría útil para el análisis histórico. En: *The American Historical Review*. Vol. 91, No. 5. 1991.



**POLÍTICAS TRANSDISCIPLINARIAS
PARA LA VIOLENCIA
ADOLESCENTE**



POLÍTICAS TRANSDISCIPLINARIAS PARA LA VIOLENCIA ADOLESCENTE

Laura Germain⁸⁷

Cátedra UNESCO “Abordaje Interdisciplinario de la Violencia”
Universidad de Chile

La palabra “adolescente” proviene del latín *adolescere* y está compuesta del prefijo ad- ‘hacia’ y el verbo *alescere* ‘crecer’. Esta condición de crecimiento no es única de esta etapa de la vida, por cierto. Sin embargo, en los adolescentes la condición de “ir hacia” se presenta más como una oscilación entre el niño y el adulto. Esta condición de ambivalencia, se da tanto en el individuo adolescente, como en las expectativas de los adultos que lo rodean. El no ser ni niños ni adultos, en cuanto a lo que se espera de ellos y se les exige, los deja en una situación poco clara frente a los sistemas sociales que, en un intento de caracterizar esta etapa, la han denominado como “la edad del pavo”. Un ejemplo de esto se hace evidente en el sistema judicial de nuestro país, el cual ha rebajado la edad de responsabilidad penal de los dieciocho a los catorce años, modificación que refleja la dificultad para establecer expectativas para este grupo.

El objeto del *presente artículo* es revisar situaciones sociales negativas, que este grupo, los adolescentes, puede presentar y reflexionar juntos en la búsqueda de soluciones, a partir de una experiencia de ocho años en la Fundación PREVIF. El rango de edad que se considera como adolescencia, va desde los diez hasta los veinte años. En este largo periodo, según estadísticas extranjeras, entre un 5% y un 9% de los adolescentes ellos presentan lo que se ha denominado “Trastornos de Conducta”. Entre ellos, un 25% a un 50% podrían evolucionar hacia un comportamiento antisocial. Cuando hablamos de trastornos de conducta nos referimos a conductas repetitivas, que tienen dos características destacables: la de atentar contra un otro y en segundo lugar, la de individuos que tienden a evitar las normas y reglas sociales que corresponden a su edad.

Hablar de violencia, en cualquiera de sus formas, nos abre la posibilidad de múltiples perspectivas para abordarla. Abarcan desde un pensamiento filosófico (Platón se refiere a ella “como caballos desbocados” hasta preguntas

87 Profesora de Neuropediatría de la U de Chile. Psico terapeuta familiar. Presidenta y directora de la Fundación para la Prevención de la Violencia Infantil Docente de la Academia Judicial de Santiago.

relacionadas a nuestras estructuras cerebrales y a su participación en su génesis, o también a cuánto de la violencia es parte de un aprendizaje.

Qué dicen los estudios epidemiológicos

- En 1/3 de los adolescentes que agreden sexualmente a otros niños se presentan además otros comportamientos delictivos.
- En la mitad de ellos el comportamiento sexual transgresivo aparece en la adolescencia y recurren preferentemente a él como forma de acciones violentas.
- 1/3 de ellos reconoce que su conducta aparece en un periodo especial de la vida caracterizada por importantes pérdidas.
- 1/4 de ellos reconoce haber pensado en el acto antes de actuar.
- 1/4 de los adolescentes describe una excitación incontrolable en la que se desdoblan.
- Menos de la mitad percibe la relación entre el acto cometido y la encarcelación y, ésta última, como consecuencia de su acto.
- 2/3 de entre ellos se siente víctima de los acontecimientos, como si no hubiese podido optar.
- 2/3 de ellos dice que quieren cambiar con una idea mágica de anulación del acto más que iniciar un proyecto constructivo. Esto se acompaña de una incomprensión del proceso judicial.

En el diagnóstico de las alteraciones de conducta, los autores⁸⁸ entrecruzan tres dimensiones.

La primera es la dimensión emocional, que es la dificultad o imposibilidad de compartir sus emociones; en que la falta de empatía da origen a frialdad, indiferencia y hasta explotación del otro, en el campo social o familiar.

88 Marcelli y Cohen (2005)

La segunda es una dimensión pulsional, que está dominada por la impulsividad.

La tercera es una dimensión social y educativa, marcada por intolerancia a la frustración y el aumento de excitación que esto provoca.

Hay factores inespecíficos de vulnerabilidad, por ejemplo factores genéticos de temperamento y rasgos de personalidad. En la historia individual destacan experiencias de violencia familiar, humillación, inestabilidad afectiva, padres con alteraciones mentales u otras patologías graves, promiscuidad, una vida poco protegida por falta de adherencia de los padres a su rol.

Puede haber señales iniciales, que no son específicas, pero que pueden ser testimonio de un sufrimiento o de un riesgo.

En la adolescencia las manifestaciones pueden referirse a alteraciones individuales, como a alteraciones del sueño, aislamiento, búsqueda de satisfacciones inmediatas, conductas adictivas repetidas, gusto por el riesgo excesivo, que los llevan a accidentes múltiples y hasta a intentos de suicidio. También es antecedente de riesgo de conducta antisocial, lo que se ha dado a llamar “trastorno oposicionista”, que se da en un porcentaje de niños escolares y que consiste en actitudes desafiantes frente a la autoridad, entre otras.

Nuestra experiencia en Fundación de Prevención de Violencia Infantil

El año 1996, en respuesta a la necesidad de evaluar y tratar niños víctimas de violencia sexual y maltrato grave, se creó la Fundación Previf (sigla que significa Prevención de Violencia Infantil). Esta fundación inició un programa con apoyo privado, en un convenio con un hospital infantil de Santiago de Chile, el Hospital Luis Calvo Mackenna.

Este programa, que aparece como una respuesta a una demanda social, desde sus comienzos se plantea con un enfoque multidisciplinario, en los que se consideran aspectos sociales, de salud mental, médicos y judiciales. Centrados en esta concepción, el grupo de trabajo está compuesto por médicos, psicólogos, asistentes sociales y abogados, junto a una extensa red médica, social y judicial. El programa, que se inicia para atender niños víctimas

y a sus familias, incluye desde el año 2002, la atención de adolescentes autores de violencia sexual.

La justificación de incluir a agresores en el programa de víctimas se fundamenta en el hecho reconocido en las estadísticas internacionales, de la participación de adolescentes en la autoría de la agresión sexual en un porcentaje muy significativo, que va entre un 30% y un 40% del total de las agresiones sexuales. Además, por tratarse de sujetos que no han completado su desarrollo, nos obliga a poner especial atención en abrir nuevas oportunidades para ellos, en la perspectiva de una reinserción social adecuada. Es interesante hacer notar que durante años estos niños fueron olvidados por los equipos de salud mental así como por la justicia. Su incorporación a las políticas de Servicio Nacional de Menores (SENAME), es prácticamente inexistente hasta la fecha, pese a que la justicia rebajó la responsabilidad penal de los 18 a los 14 años.

Nuestro objetivo ha sido conocer quiénes son éstos niños, qué los caracteriza, qué antecedentes los enmarcan, qué patologías pueden acompañarlos. También nos hemos preguntado a qué familias pertenecen, qué violencia han conocido, la historia personal que pudiera marcarlos y, por último, qué hacer con ellos. Tenemos algunas respuestas tentativas, sobre sus características más relevantes, basadas en datos de una muestra de aproximadamente 150 niños.

Adherencia al tratamiento

- 1/3 no adhiere al tratamiento.

Habitualmente nos encontramos con una negación de los hechos por parte de la familia, la cual es categórica en afirmar la inocencia de su hijo o hija. Esta posición nos parece que deja atrapado al adolescente, ya que su reconocimiento desmentiría a los padres, con el riesgo de un rechazo, por parte de estos. En muchas oportunidades nos ha pasado que la posición inicial de negación, por parte de los padres, cambia en el transcurso de los encuentros con el terapeuta. Sin embargo, cuando es posible, toma larguísimo tiempo la aceptación del hecho por el adolescente. Sin duda que en estos casos hay una alteración grave en la relación intrafamiliar, en la cual priman la desconfianza y el temor al abandono.

- 1/10 de los adolescentes obtiene un muy buen logro con el tratamiento, que se manifiesta por el reconocimiento frente a la víctima y a la familia, de su responsabilidad por el daño causado.

En este grupo de niños, se produce una petición por parte del adolescente de pedir perdón a la víctima o, en su defecto, a los padres de la víctima, cuando son muy pequeños. Se organiza una reunión amplia con ambas familias y los terapeutas comprometidos, que podrían ser hasta tres, en la cual el adolescente tiene la posibilidad de hablar de su proceso y de la petición de perdón a las personas dañadas.

La víctima es informada previamente, cuando se trata de niños sobre 7 años, y su decisión de participar es voluntaria. También es advertida por su terapeuta de que tiene la libertad de aceptar o no la petición del agresor. Así, en uno de nuestros casos una niña de 8 años le dijo a su hermano, un adolescente de 16 años, ante la petición del perdón: "Voy a pensar si te voy a perdonar o no".

- 60% de los adolescentes, restante, tiene logros medianos.

Pueden evidenciarse de distintas formas: desde cambios en su presentación personal hasta una notoria actitud de cooperación, en distintas situaciones.

A veces "el alta" la decide unilateralmente la familia, interrumpiendo la terapia en forma prematura, cuando comienzan cambios relevantes.

La mayoría de los jóvenes permanecen en tratamiento entre uno y dos años, en sesiones que se distribuyen desde sesiones semanales, al comienzo, a quincenales al cabo de unos meses. En un primer momento es fundamental mantener un contacto estrecho hasta encontrar posiciones comunes que darán coherencia a la terapia y a la vida cotidiana.

Hemos considerado la interrupción del tratamiento en no más de seis casos, por persistencia de conductas violentas reiteradas, por lo que podemos deducir que las alteraciones psiquiátricas son excepcionales.

Un impedimento a una terapia exitosa es la no colaboración de la familia.

Propuesta: Un cambio de mirada

Más que en una nueva legislación, es necesario pensar en prevenir desde una acción multidisciplinaria, ya que aquí están involucrados aspectos biológicos del desarrollo cerebral y aspectos sociales y culturales que son los que informan dicho proceso y que el adolescente recibe en la familia, en el colegio y, muy profusamente hoy en día, en los medios de comunicación.

Es, en esas instancias, donde deben buscarse las soluciones contra la delincuencia y orientar la mayor parte de los recursos que hoy los gasta Justicia, en un esfuerzo de prevención tardía.

El fracaso de estas acciones preventivas obliga a la intervención del sistema Judicial.

La intervención de la Justicia en el caso de adolescentes puede ser una medida extremadamente útil para asegurar la asistencia a psicoterapia.

La reincidencia cuando no hay otras alteraciones de conducta, es poco frecuente una vez iniciado el tratamiento.

La encarcelación los pone en alto riesgo especialmente cuando no se les ha dado apoyo terapéutico especializado.

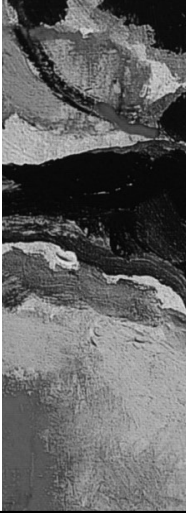
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gruyer, Frédérique. La violencia impensable. Ediciones Nathan. 1991

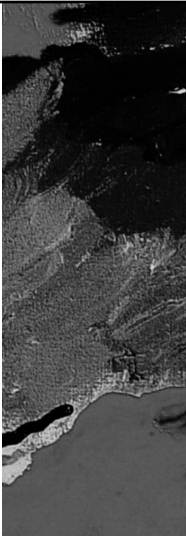
Van Gijseghem, Hubert. L'Enfant mis a nu. Editions du Méridien. 1992

Furniss, Tilman. Themulti-professional handbook of child sexual abuse.routledge. 1992

López, Gerard. La victimologie. Ediciones Dalloz. 2010



**LA PROTECCIÓN INTEGRAL
A LA INFANCIA Y LOS DESAFÍOS
DE LOS SERVICIOS DE SALUD**



A PROTECCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA Y LOS DESAFÍOS DE LOS SERVICIOS DE SALUD

Miguel Cordero Vega, Lucía Vergara, Felipe Arriet, Andrea Torres⁸⁹
Programa “Chile crece Contigo”

El desarrollo infantil temprano está influido por las condiciones individuales, familiares, comunitarias y societales en las que el niño se gesta, nace y crece. De esta forma, los factores que están asociados a las condiciones de vida, la educación de los padres, el entorno físico y psicosocial, así como la manera en que se accede a los servicios de salud, educación, protección social y las formas de organización de las comunidades y de los gobiernos son también claves para comprender las trayectorias que seguirá el desarrollo de un niño o una niña.

En los últimos 20 años las ciencias del desarrollo han demostrado que virtualmente cada aspecto del desarrollo humano es altamente sensible a las influencias ambientales durante la primera infancia, comenzando en el útero y con efectos para toda la vida (Shonkoff et al. 2009). Durante el período de la vida que va desde la gestación, hasta los ocho años de vida, se sientan las bases de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales, de la salud física y mental de los seres humanos.

Hoy, como nunca antes en la historia, conocemos acerca de lo que sucede en el desarrollo psicológico durante los primeros 4 años de vida de las personas. Al contrario de lo que creyeron teóricos como Jean Piaget (1933), los niños y niñas son altamente sensibles a su mundo externo, con capacidades de anticiparse a la conducta de sus cuidadores y mucho menos egocéntricos de lo que él creyó. Al mismo tiempo, hoy tenemos una comprensión más profunda de las características de entornos favorables o adversos para el desarrollo infantil temprano y crecen las intervenciones dirigidas a mejorar los resultados (Mercy J y Saul J. 2009).

⁸⁹ Miguel Cordero, es psicólogo, de Universidad Internacional SEK, Diplomado en Psicología de la Salud de Universidad de Chile. Magister en Neurobiología y Ciencias de la Conducta de U. CH. Coordina equipo de instalación de “Chile Crece Contigo” en el sector salud. Lucía Vergara es enfermera Universitaria de Universidad de Valparaíso. Magister© en Salud Pública, Diplomada en Gerencia en Atención Primaria de Salud y Diplomada en Gestión de Instituciones de Salud de U.CH. Diplomada en Gestión Municipal de Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesional asesora de Atención Primaria e integrante del Equipo de “Chile Crece Contigo” en Ministerio de Salud. Felipe Arriet, es psicólogo, de Universidad Central de Chile, parte del equipo de “Chile Crece Contigo” (MINSAL). Andrea Torres, es trabajadora Social de U.CH. Coordina Equipo de instalación de “Chile Crece Contigo” en el MIDEPLAN.

Condiciones adversas en los primeros años de vida se han relacionado con efectos negativos sobre el desarrollo cerebral, bajos rendimientos académicos y problemas conductuales a corto y largo plazo (Mercy J. y Saul J. 2009). Al mismo tiempo, tales condiciones adversas tienen la capacidad de afectar la salud de las personas a lo largo de toda la vida, incluso en áreas tan diversas como el metabolismo de los lípidos, la regulación de la presión arterial y el envejecimiento prematuro (Shonkoff et al. 2009). Así, la pobreza y un ambiente adverso en los primeros años de vida pueden afectar el desarrollo en todas las áreas, limitando las posibilidades de alcanzar el máximo potencial del desarrollo humano, jugando un importante rol en la reproducción intergeneracional de la pobreza (Palloni et al. 2009). Hoy sabemos que para mejorar la salud y reducir las inequidades sociales en el desarrollo humano, es necesario actuar sobre las causas sociales subyacentes y la inversión en los primeros años de vida tiene el poder de modificar estas condiciones causales.

La posibilidad de disminuir la carga de la enfermedad y mejorar el bienestar de las sociedades, ha animado cada vez más a los gobiernos a invertir en los primeros años de vida. Por ello se han convertido en un foco de investigación, las intervenciones selectivas en la primera infancia, particularmente en niños que crecen en entornos adversos, con el objetivo de incrementar sus probabilidades de ingresar a la escuela en mejores condiciones. Se parte de la idea de que es más probable que los niños que se desarrollan bien en sus primeros años tendrán más interacciones y experiencias que faciliten su desarrollo, mejorando sus habilidades para aprender y maximizando, de esta forma, el retorno de la inversión inicial realizada.

La investigación de Grantham-McGregor et al. (2007) muestra que el desarrollo cognitivo temprano predice los resultados escolares, aún cuando se controle por nivel socioeconómico, nivel de educación materna, sexo y edad del niño. El trabajo de Engle et al. (2007) muestra también que muchos de los programas más eficaces en mejorar el desarrollo infantil, no sólo proporcionan experiencias de aprendizaje directo a los niños y las familias, sino que integran el apoyo a la familia, la salud, la nutrición y los servicios sociales.

La investigación muestra que la tarea de mejorar el desarrollo infantil debe involucrar a todo el Estado, los municipios, la sociedad civil, las comunidades locales, los privados y las agencias internacionales. Así, en su informe final, la

Comisión Global sobre Determinantes Sociales de Salud (The Commission on Social Determinants of Health, CSDH 2008) hace hincapié en que las políticas y programas deben abarcar a todos los sectores clave de la sociedad y no sólo al sector salud. Por otra parte, las intervenciones sectoriales deben estar incorporadas en redes integrales de servicios, con prestaciones dirigidas a los niños, sus familias y comunidades.

Este informe, en particular el reporte de la red sobre desarrollo infantil temprano, también muestra que las intervenciones en la infancia temprana son cruciales para eliminar las inequidades en salud, siendo de bajo costo, alto impacto y rápida implementación. Para avanzar, la CSDH sugiere tres pasos iniciales que los países deben tomar para implementar estas intervenciones.

La Comisión sostiene que los países deben:

*1.- Comprometerse con una estrategia integral que aborde los primeros años de vida y ponerla en marcha, partiendo de los programas de supervivencia infantil existentes y **ampliando el alcance** de las intervenciones destinadas a la primera infancia para que incluyan el desarrollo socio-emocional y lingüístico-cognitivo.*

*2.- Establecer un mecanismo interinstitucional que garantice la **coherencia de las políticas** para el desarrollo de la primera infancia a fin de que el conjunto de las instituciones aplique un enfoque integral.*

*3.- Velar por que **todos los niños, madres y otras personas que tengan niños a su cargo**, se beneficien de un amplio conjunto de programas de servicio de calidad para el desarrollo de la primera infancia, con independencia de su capacidad de pago.*

Hacia la integralidad de las intervenciones

Un hecho ampliamente aceptado es que en Chile no sólo existe una desigual distribución de ingresos (Nuñez y Risco 2004), sino que también hay una particularmente desigual distribución de oportunidades y un elevado grado de transmisión de la condición socioeconómica de los padres a sus hijos.

Por otra parte, la preocupación por la infancia como foco de las políticas públicas tiene una larga tradición en Chile y, más recientemente, la inversión en

la infancia ha tomado un carácter estratégico. Esto, porque hay conciencia de la necesidad de abordar las inequidades desde su origen mismo y mejorar, de esta forma, la salud y el bienestar de las personas, la comunidad y la sociedad en su conjunto. Este viraje en las políticas públicas chilenas, es consistente con la ética del desarrollo humano, el conocimiento científico y la discusión actual de políticas sociales tanto a nivel nacional como internacional.

En Chile, como en otros países, el desarrollo de los sistemas de protección social que operan a lo largo del ciclo vital de las personas, y que tienen como sus principales propósitos reducir los niveles de desigualdad y aumentar la calidad de vida de sus habitantes, han tendido organizativamente hacia la convergencia, coordinación y articulación de los servicios que se proveen a las familias. Así, la desigualdad, al igual que otros fenómenos sociales e individuales es comprendida desde un enfoque multicausal y, por tanto, el abordaje utilizado desde la política pública es de servicios integrados organizacionalmente y pertinentes a las necesidades de las familias que los requieren.

Apoyado por el avance y la consolidación del conocimiento, y la consistente evidencia disponible en torno al desarrollo infantil temprano, las políticas públicas sociales se han ido orientando progresivamente hacia la puesta en práctica de sistemas y programas tendientes a equiparar, desde una perspectiva integral, las oportunidades de desarrollo de la infancia. Este esfuerzo representa para las naciones una inversión estratégica para avanzar hacia la equidad, reducir la exclusión y la marginalidad y aumentar, en cuantía y calidad, su capital humano.

Sure Start (posteriormente *Early Years Integrated Services*) en el Reino Unido, *Early Head Start* en Estados Unidos y “Chile Crece Contigo” en Chile, son ejemplos de políticas intersectoriales, comprehensivas y multimodales que operan desde marcos conceptuales similares, organizando la oferta de servicios existentes y coordinando a actores institucionales locales en función de las necesidades de las familias, muy especialmente aquellas vinculadas con la salud mental y los vínculos de las comunidades.

“Chile Crece Contigo” (CHCC), fue diseñado e implementado desde el año 2006 sobre la base de las recomendaciones realizadas por el **Consejo Asesor para la Reforma de las Políticas de Infancia**. Es el resultado de un profundo trabajo de diagnóstico de la situación de las políticas públicas para la infancia que

estaban en curso en el país, de una intensiva revisión de la evidencia disponible respecto de la implementación de políticas a favor de la infancia en otros países y de la amplia participación de diversos actores de la sociedad.

En su diagnóstico, el Consejo Asesor es claro en señalar el *déficit* de muchos servicios públicos para la infancia, en particular en su enfoque y en la necesidad de implementar acciones para la promoción del desarrollo infantil integral y la prevención de retrasos en el desarrollo motor, de lenguaje, social y cognitivo de los niños y niñas. Expone:

“Otro aspecto deficitario de la política de salud dice relación con la escasa prioridad que han tenido las acciones referidas al desarrollo psicosocial de los niños y niñas menores de 6 años.

(...) pese a formar parte de las actividades previstas en el programa de salud del niño, la prevención de desfases en el desarrollo, la detección de casos en riesgo y el tratamiento oportuno de los niños y niñas que lo requieren, no han logrado instalarse como acciones cotidianas del equipo de salud, por lo que el impacto esperado no se ha producido.

(...) Con la excepción de algunas indicaciones entregadas durante el control de salud del niño, prácticamente no existen actividades de promoción del desarrollo psicosocial de los niños y niñas.

(...) La observación de dichos controles revela que las indicaciones son generales e inespecíficas, y que las personas que las entregan no han sido suficientemente capacitadas para ello.” (Consejo Asesor Presidencial 2006).

También el Consejo remarca, que la salud mental de las madres y padres “influyen también de manera muy significativa en el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas, de manera tal que los problemas de salud mental entre padres, madres y cuidadores de los niños y niñas debe catalogarse entre los principales factores de riesgo para su desarrollo.”

Ambas sugerencias deben considerar que los servicios públicos y, en particular, los que ofertan salud, tocan a una proporción mayoritaria de la población, que bordea el 70% de las familias; compuestas por mujeres en período de gestación o por niños y

niñas entre 0 y 4 años de edad y entre las que se cuenta a la población más vulnerable y con mayor prevalencia de problemas de salud mental.

“Chile Crece Contigo” y desafíos del modelo psicosocial

Para dar respuesta a la integralidad del desarrollo infantil, el modelo de gestión propuesto para CHCC es de carácter descentralizado, asumiendo como premisa que son los gobiernos locales (municipios) el espacio privilegiado para adaptar y generar las prestaciones específicas a las necesidades particulares de una determinada población. Así, el modelo general del Sistema ChCC, se materializa en el nivel local con matices diferenciados de acuerdo al territorio y la población en la que se expresa. Para ello se ha constituido en cada comuna una red de soporte institucional llamada Red Básica ChCC.

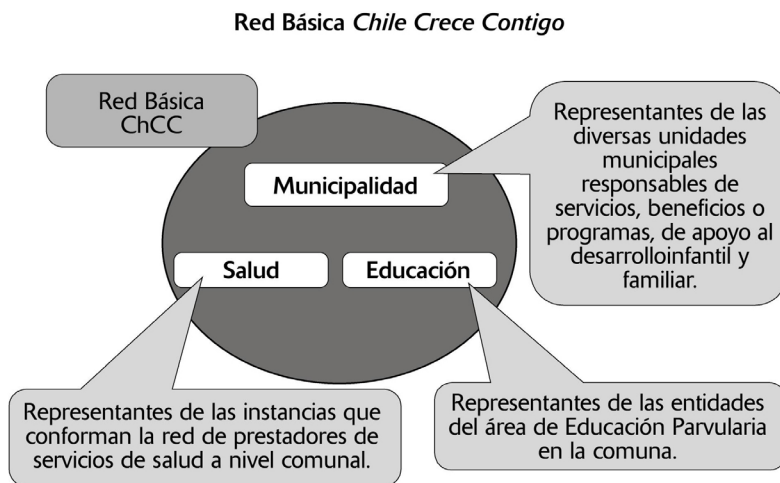
Las tareas de la Red Básica ChCC pueden resumirse en:

- a) generar un diagnóstico colectivo de la situación de los niños y niñas en primera infancia, en su territorio;
- b) elaborar un catastro de los servicios con los que se cuenta en la comuna; elaborar un plan de trabajo conjunto en pos de generar una red articulada interinstitucional y
- c) decidir la forma en que se invertirán los recursos entregados desde el nivel central, en su territorio.

Su misión fundamental es articular las diferentes prestaciones de ChCC, asegurando que cada niño, niña y sus familias reciban los servicios comprometidos. (MIDEPLAN 2007).

Esta Red Básica ChCC constituye, a su vez, parte de una Red Ampliada ChCC en la que incorpora a otros actores del municipio (como el encargado de la Ficha de Protección Social, de los subsidios, del departamento de vivienda, entre otros), así como a otros actores relevantes de la comunidad que trabajan o apoyan acciones relacionadas con primera infancia, como organizaciones comunitarias, instituciones dedicadas a la integración de personas con discapacidad, organizaciones indígenas, instituciones académicas, etc. Esta Red Ampliada se activa, principalmente, ante la gestión de prestaciones diferenciadas del Sistema ChCC y también permite generar alianzas de cooperación público-privada.

El Sistema está compuesto por múltiples componentes, coordinados a través de una red comunal compuesta por los actores locales que proveen servicios a la infancia y sus familias. El eje de este modelo de provisión de servicios es el componente de salud. Éste incorpora a la atención tradicional, un enfoque biopsicosocial, ecológico e integral que busca fortalecer una oferta que ha sido efectiva en la reducción de la morbimortalidad materno-infantil (Sztot, 2002 y Raczynski et. al., 1981).

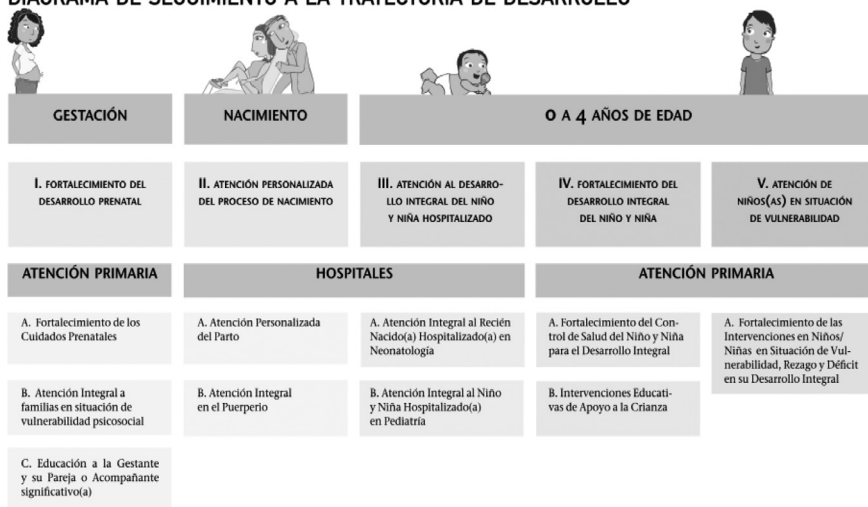


Programa de apoyo al desarrollo biopsicosocial

El Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial busca fortalecer la atención de salud incorporando prestaciones psicosociales de bajo costo y con altos niveles de efectividad en la promoción del desarrollo integral y la prevención de vulnerabilidades que se presenten durante las etapas de desarrollo intrauterinas y los primeros cuatro años de vida del niño(a).

La oferta de servicios dispuesta por el Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial, contempla el período de gestación, el parto y el puerperio, la hospitalización neonatológica y pediátrica, en caso de ser necesarios, y el período de desarrollo del niño(a) desde el nacimiento hasta su ingreso al primer nivel de transición educacional, a los 4 años de edad.

DIAGRAMA DE SEGUIMIENTO A LA TRAYECTORIA DE DESARROLLO



En complemento a las prestaciones universales, “Chile Crece Contigo” dispone de prestaciones diferenciadas o focalizadas para familias con mayores índices de riesgo biopsicosocial, las que se despliegan tanto en la red de salud como en la red comunal de servicios dispuestos por el municipio.

El fortalecimiento de los servicios de salud ha involucrado una alta incorporación de profesionales y técnicos del área psicosocial para implementar prestaciones que doten a los equipos tradicionales de salud de una perspectiva de desarrollo integral que comprenda las áreas del desarrollo psicológico, social y emocional del niño(a) y su familia.

Entre éstas, se ha fortalecido la visita domiciliaria pre y postnatal a familias en riesgo biopsicosocial y la educación grupal en la preparación para el parto y para las habilidades de crianza. Además, se han implementado diversas modalidades de estimulación para la población infantil que obtiene resultados de rezago o déficit en el desarrollo psicomotor; se ha fortalecido la promoción del desarrollo integral en niños(as) hospitalizados(as), el acompañamiento en el proceso de nacimiento - parto y parto y la atención integral del puerperio, entre otros.

La implementación de Chile Crece Contigo y del Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial y el reforzamiento de psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, kinesiólogos y la inclusión de profesionales del área de la educación, particularmente preescolar, a la red pública de salud ha permitido incorporar enfoques que amplían la mirada clásica del crecimiento a una que considera al niño(a) y a su familia desde una perspectiva dinámica e integral. Sin embargo, para la sustentabilidad del Sistema, es relevante que la formación de los profesionales del área incorpore, de forma transversal a los currículos, la revisión de políticas públicas en el ámbito de la protección social y de la salud.

Esto involucra abordar modelos que conciben también la salud del individuo y de los niños y sus familias en particular, como producto de la interacción de variables sociales y ambientales. Para abordar la multidimensionalidad del desarrollo infantil se debe incorporar a los currículos de formación el conocimiento de modalidades de trabajo en red, lo que involucra considerar el aprendizaje de las estructuras institucionales que dan soporte, por ejemplo, a los procesos de derivación. En este mismo ámbito resulta relevante para la efectividad de la intervención y la comprensión multidimensional de las variables que operan en el desarrollo infantil, la utilización de modelos y metodologías de trabajo en equipo, transdisciplinarios (TMDESE, 1989), para la planificación, implementación y evaluación de planes de intervención en la infancia temprana, en el marco de las reuniones de equipo de cabecera, instancia promovida por el Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial y la gestión del caso al nivel municipal.

Es necesario que la formación de estos profesionales contemple la inclusión de modelos que consideren a la familia, y particularmente a los padres del niño(a), como expertos en su propio hijo(a) con el propósito de aumentar la percepción de autoeficacia y su capacidad de reconocer la fortalezas y necesidades de su hijo y de realizar la conexión de la familia con otros servicios, más pertinentes y más oportunos a la etapa de desarrollo del niño(a) (Pacer Center, 2008).

Frente al debilitamiento del tejido social y a una menor cohesión social en algunas comunidades de Chile y sus implicancias para la salud, es relevante para la salud pública incorporar entre las competencias profesionales, modelos de salud mental comunitaria, considerando las necesidades de las comunidades

y no sólo la de los individuos. Existe abundante evidencia de que el bienestar de los individuos y sus familias está relacionado con la naturaleza de las relaciones que establecen al interior de una comunidad. La promoción de la salud y el desarrollo infantil debe considerar conceptos tales como el de cohesión social o capital social.

Hoy es un desafío para las instancias académicas de formación e investigación y para las instituciones que proveen los servicios, establecer lazos efectivos con la esfera de aplicación del conocimiento. Es así como se debe favorecer que las instancias de investigación en los períodos de formación de pre y post grado contribuyan al análisis y evaluación de políticas públicas como “Chile Crece Contigo”, promoviendo los espacios de reflexión, innovación y retroalimentación, del ámbito académico al ámbito de la ejecución y de la implementación de proyectos y programas públicos relacionados con la infancia. En resumen, la formación de los nuevos profesionales debe ligarse aún más con las instancias prácticas en las cuales se implementan políticas y programas públicos. Los períodos de inducción de nuevos profesionales a su campo profesional pueden reducirse, si es que se establecen los lazos de colaboración permanentes y sistemáticos con los organismos que diseñan e implementan políticas de largo aliento y de alto impacto poblacional como es el caso de “Chile Crece Contigo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chile Crece Contigo. Cuatro Años Creciendo Juntos. Memoria de la Instalación del Sistema de Protección Integral a la Infancia 2006-2010.
- CSDH (2008). Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health. Geneva, World Health Organization.
- Consejo Asesor Presidencial (2006). El futuro de los niños es siempre hoy. Propuestas del Consejo Asesor Presidencial para la Reforma de las Políticas de Infancia. DEIS. Registros Estadísticos Mensuales 2008-2010.
- Engle P, Black M, Behrman J, Cabral de Mello M, Gertler P, Kapiriri L, et al. (2007) Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *Lancet*; 369: 229-42.
- FLACSO – Argentina. (2005). Interfase entre los Derechos y la Salud de la Niñez. Manual de Formación para Formadores del equipo de salud. Versión adaptada del manual elaborado por la Academia Americana de Pediatría, en colaboración con el Royal College of Paediatrics and Child Health (UK), autores: Lansdown G, Goldhagen J y Waterson T. Traducción del original: Helia Molina – Raúl Mercer.
- Grantham-McGregor S, Cheung Y, Cueto S, Glewwe P, Richter L, Strupp B, and the International Child Development Steering Group. (2007) Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *Lancet*; 369: 60-70.
- MIDEPLAN (2007) Orientaciones para la instalación de redes comunales del Sistema de Protección Integral a la Infancia, Chile Crece Contigo. Documento de trabajo. Santiago.
- MINSAL. (2010). Catálogo de Prestaciones Programa de Apoyo al Desarrollo Biopsicosocial. Santiago.
- Meneguello J, Rosselot E, Mardones RF (1995). Rol de la Pediatría Clínica y Social en los Avances de Salud del Niño y la Familia, Chile 1900-1995. *Pediatría al Día* 11: 223-31.
- Mercy J y Saul J. (2009) Creating a Healthier Future Through Early Interventions for Children. *JAMA*; 301(21):2262-2264.
- Núñez J. y Risco C. (2004) Movilidad intergeneracional del ingreso en un país en desarrollo: el caso de Chile, Dcto. de trabajo 210, Depto. de Economía, Universidad de Chile, Santiago.
- Palloni A, Milesi C, White R, Turner A. (2009) Early childhood health, reproduction of economic inequalities and the persistence of health and mortality differentials. *Social Science & Medicine*; 68:1574–1582
- Raczynski D. Oyarzo C. (1981) ¿Por qué cae la mortalidad infantil en Chile? Colección de Estudios CIEPLAN N° 6. Diciembre. Pp.45-84. www.cieplan.cl
- Szot J. (2002) Reseña de la Salud Pública Materno-Infantil Chilena Durante los últimos 40 Años: 1960-2000. *Rev. Chil. Obstet. Ginecol.*, Vol.67, No.2, P.129-135.
- Shonkoff J; Boyce W.; McEwen B. (2009) Roots of Health Disparities: Building a New Framework for Health Promotion and Disease Prevention. *JAMA*; 301(21):2252-2259.
- The Missouri Department of Elementary and Secondary Education (TMDESE) (1989). Early Interventions Models
- Pacer Center (2008). How to Communicate Effectively with Early Childhood Professionals (Action Information Sheets)



LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO ASUNTO PÚBLICO

LA EDUCACIÓN SEXUAL COMO ASUNTO PÚBLICO

(Comentarios a la ley 20.418 (18/01/10), que “fija normas sobre información, orientación y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad”).

Prof. Aldo Meneses C.⁹⁰
Cátedra UNESCO “Políticas Públicas”
Universidad de Chile

El 19 de enero de 2004, en la Academia Católica de Munich, tuvo lugar un diálogo acerca de los fundamentos morales del Estado Liberal, desde las fuentes de la razón y de la fe⁹¹. Los interlocutores eran J. Habermas y el entonces Cardenal J. Ratzinger. Una pregunta motivó el diálogo: ¿Es posible que el Estado Liberal se sustente sobre premisas normativas, por ejemplo el respeto al pluralismo ideológico/democrático, que él mismo no pueda garantizar? En otros términos, ¿es posible que, amparado y en defensa del pluralismo, el Estado termine, inevitablemente comprometido con una perspectiva valórica determinada, por ejemplo cuando debe intervenir en materia de política sexual?

Este debate, que promete ser arduo, nos remite sin embargo, a una problemática más de fondo cual es el identificar las bases morales del Estado Liberal y de la función estatal en materia de educación sexual.

En este sentido, si bien por un lado la caída del muro de Berlín mostró que no podíamos continuar haciendo política al margen de un paradigma ético de base y consensuado en el plano internacional, se constituyó en un verdadero catalizador para llegar a promover el compromiso con el respeto a los derechos de las personas, como expresión moral del orden político global y local.

Por otra parte, el propio liberalismo, constituido en ideología dominante en la actualidad, se construye a partir de la defensa de los derechos individuales de las personas. Si bien reconocemos que el fundamento y génesis de ambas concepciones difiere notoriamente, ambos tienen como resultado el anhelo de

90 Postdoctorado en Psicología de las organizaciones, Doctor y Magister en Sociología (Universidad Católica de Lovaina, Bélgica) Psicólogo, Magister en Psicología (U. A. Bello). Es académico en Instituto de asuntos Públicos de la Universidad de Chile y Director de Cátedra de UNESCO de Políticas Públicas.

91 <http://www.avisora.com/publicaciones/filosofia/=textos/0071> discusion bases morales estado liberal.htm

un orden donde sean debidamente preservados los derechos en cuestión. En otras palabras, se trata del resguardo de los propios derechos de los individuos aquello que actúa como instancia de legitimación para justificar la intervención del Estado en estas materias. Sin embargo, a esto último debemos agregar un significativo matiz para fundamentar la intervención del Estado a que hacemos referencia.

La heterogeneidad estructural de nuestros países y principalmente aquellos de nuestro continente latinoamericano, construyen su destino sobre la base de una marcada desigualdad social y cultural, lo cual impide el libre ejercicio de estos derechos en forma igualitaria. De allí que la intervención del Estado se vea justificada, dada la necesidad de permitir que todas las personas, de manera efectiva, puedan ejercer estos derechos.

Lo anterior permite entonces afirmar que, por sobre cualquier visión o perspectiva valórica que pueda hegemonizar el gobierno del Estado en un período, corresponde al Estado - en tanto espacio de cohesión de los actores sociales y, en un sentido más amplio, de regulador del vínculo social – velar, a través de su propio sistema de administración, porque todas las personas que habitan nuestro país puedan ejercer este derecho en forma libre e informada. Así lo prescribe la propia Ley 20.418, la cual en su Artículo 1º sostiene: “Toda persona tiene derecho a recibir educación, información y orientación en materia de regulación de la fertilidad, en forma clara, comprensible, completa y, en su caso, confidencial”. Recordemos que la sexualidad en los niños comienza a despertarse justamente por las preguntas acerca de la fertilidad o de cómo nacen los bebés.

En este sentido, la función del Estado no consiste en obligar o imponer, por ejemplo, el uso preferencial de algún método de anticoncepción particular. Su función debe consistir en que, mediante una decisión libre y, sobre todo debidamente informada, los interesados puedan efectivamente acceder al método que les parezca más adecuado. Ello tiene lugar en un contexto de decisiones complejo pues, al menos en el ámbito chileno, los temas atinentes a la sexualidad se han relacionado con los denominados temas “valóricos” como lo han sido el aborto, la entrega de la tuición de los hijos a un padre homosexual o las uniones civiles, por nombrar sólo algunos.

Dichos temas nos incitan a un debate del cual queremos sacar algunas lecciones en cuanto a la forma cómo son tratados en el marco de la participación

democrática y del perfeccionamiento democrático de nuestro sistema. En este marco queremos ver de qué forma los chilenos somos capaces de acordar consensos en estos llamados “temas valóricos”, todo lo cual constituye el sustrato cultural a partir del cual se elaboran o modifican las políticas públicas en general y, en particular, aquellas vinculadas a la sexualidad de los niños y adolescentes, por no decir también la de los adultos. Estamos convencidos de que una legítima democracia, a lo menos que puede aspirar es a que, estos temas, por áridos que sean, puedan ser tratados, resguardando el legítimo derecho de los actores sociales a expresar su opinión. La ciudadanía debe poder expresar su parecer libremente, respetando los acuerdos que, al respecto, adopte la institucionalidad vigente.

Sin duda, estamos frente a temas de gran complejidad, entre otros motivos por la intimidad personal que su tratamiento implica, en el contexto de una cultura que tiende a invisibilizar su relevancia lo cual, por cierto, no debe constituir una excusa para evitar enfrentarlos. Una expresión de esto último se puede constatar en la discusión acerca de la construcción de las identidades sexuales, debate que pone en tensión el dominio del sentido común y las evidencias con que nos interpela la propia realidad.

Hoy en día resulta evidente que la definición sexual, que descansa en los atributos biológicos de los padres, no constituye el único elemento que garantiza o define la identidad sexual de las personas sea ésta hetero, bi, u homosexual. Sin duda hay otros factores que también influyen en ello. Esto último nos lleva entonces a interrogarnos con mayor profundidad acerca de qué es lo que define la sexualidad de las personas.

Si bien en esto podríamos emplear mucho tiempo, al menos la complejidad del tema remite a dos factores que, además del biológico, juegan un rol importante en estas definiciones. Nos referimos, por una parte a aquello que ya en los años sesenta ponía en evidencia Simone de Beauvoir al afirmar que “la mujer no nace sino que se hace”⁹². Nosotros podríamos afirmar lo mismo para el hombre. Ella se refería, sin duda, al conjunto de antecedentes que en la actualidad son aportados por los enfoques de género respecto de la construcción socio-histórica de los criterios que definen lo masculino y lo femenino en nuestro país, continente o cultura dominante. Efectivamente,

92 “El Segundo Sexo”, publicado por Gallimard, Paris, 1949.

desde esta perspectiva, podemos constatar a diario cómo la sexualidad y lo definido como femenino o masculino, ha variado con la historia, los países y las culturas. Sin embargo, tampoco podemos contentarnos con la adición de estos dos criterios o enfoques, el biológico y el de género. Existen numerosos casos en que familias con las mismas características sociales, culturales y económicas, tienen entre sus integrantes miembros que, siendo biológicamente definidos como “hombre o mujer”, por el atributo biológico y habiendo recibido el mismo mensaje sociocultural (religión, educación, orientación parental) evidencian, sobre todo a partir de la adolescencia, identidades sexuales diferentes que expresan la valorización de conductas muy diversas. De allí que, tal vez como otro vértice de este triángulo, sea necesario reconocer la presencia de un tercer factor que puede aportar también, a la comprensión de las definiciones sexuales de las personas. Se trata de aquellos procesos síquicos o en otras palabras, la propia subjetividad de cada persona, que se conforma a partir de la historia de vida de cada sujeto y que se interrelaciona estrechamente con los anteriores factores biológicos y socioculturales.

El concepto de “sexuación” ha intentado dar cuenta de la conjunción de estos tres vértices como aporte a la comprensión de la compleja construcción de las identidades sexuales. En el plano de las políticas públicas, numerosas prácticas en salud primaria están trabajando con una visión biopsicosocial de los problemas que a diario deben enfrentar.

La sexualidad tiene estrecha relación, como sabemos, con el desarrollo personal, emocional y afectivo de la persona. Es decir, es una vivencia que involucra, de manera integral, al ser humano en su relación con los demás; todo ello condicionado o inserto en un contexto socio-histórico y cultural determinado. La integración de estas perspectivas permite distinguir por ejemplo entre niñez, concepto más ligado a un enfoque principalmente psicológico relacionado con el desarrollo del niño, y una concepción de infancia que permite integrar variables como raza, género o clase.

Enfoques integradores de este tipo complejizan, sin duda, el tratamiento de las llamadas “definiciones valóricas” y, por cierto, resulta más fácil y cómodo seguir anclados en criterios restrictivos y dicotómicos. Pero estos, por simples, son incapaces de explicar - en la actualidad - una problemática evidentemente más compleja como es ésta. Por ello, estamos convencidos de que el ejercicio de una legítima democracia, que permite discutir y expresar opiniones diversas, sin duda enriquece

el debate al respecto y por qué no decirlo, es probable que nos encamine también a una mejor y más amplia comprensión de la condición humana.

Max Weber afirmaba, en el siglo pasado, que la ética de la convicción, primacía de los principios, no debía ser obstáculo para el ejercicio de la ética de la responsabilidad, es decir, de hacerse cargo de las consecuencias de la aplicación de dichos principios⁹³. En este caso negarse a discutir estos temas de fondo, con criterios informados constituye una grave irresponsabilidad frente al desarrollo socio-cultural de nuestro país. Más aún cuando las relaciones entre ciencia y fe, por ejemplo, son materia de variados debates entre científicos y religiosos en estos días.

Sin duda que la conjunción de ambas expresiones de la ética debería constituir el horizonte de todo hombre público, en especial de aquellos que cumplen altas funciones en el Poder Ejecutivo.

Políticas públicas en sexualidad: salud y educación.

Dos áreas de las políticas públicas como son salud y educación, aparecen especialmente involucradas en la Ley 20418 que comentamos, aunque no de manera excluyente.

En referencia al rol de la educación, ésta constituye una instancia privilegiada de las personas para ejercer su legítimo derecho a la información, en particular en lo referente a materias relacionadas con la sexualidad de los individuos.

Desde esta perspectiva quiero referirme, de manera especial, a ciertas características que tiene la educación chilena en la actualidad, respecto a la enseñanza de la sexualidad y que involucran la salud y la educación propiamente tales.

Un estudio sobre los contenidos referentes a la sexualidad que se encuentran en los textos oficiales del Ministerio de Educación, de Chile, que llevamos a cabo con la Universidad de Ottawa, Canadá,⁹⁴ permitió constatar

93 M. Weber. *El Político y el Científico*. Edit. Prima, México 1989.

94 A. Martínez, /A. Meneses C. /D. L. Sarabia "La Educación de la Salud Sexual de l@s Adolescentes en Canadá y Chile" en *Rvta Temas Sicológicos* N° 10 /2005 Edic. U. C. Siolvia Henríquez Stgo de Chile, págs. 49 - 98.

que, producto de la inexistencia de políticas en esta materia durante el gobierno militar, a partir de 1990 la enseñanza de la educación sexual en los textos adquirió un sentido específico que hemos denominado el “enfoque catastrofista” de la sexualidad. Este enfoque centró sus contenidos en aspectos relativos a la salud sexual en el ámbito reproductivo, el control de las enfermedades de transmisión sexual y la propagación del VIH-Sida. Esta mirada configura una formación en sexualidad orientada a la entrega de una información primordialmente centrada en las formas y métodos pertinentes para hacer frente a estas situaciones. Como consecuencia de ello, nuestra concepción de la sexualidad quedó estigmatizada como una actividad esencialmente “riesgosa”, de la cual había que protegerse.

En otro estudio que realizamos, pudimos constatar que los medios de comunicación difunden primordialmente este mismo paradigma⁹⁵. Contrasta la cantidad de información disponible a este respecto, en comparación con la información y difusión de la sexualidad como instancia de placer, afectividad, comunicación, intimidad y mutuo conocimiento del ser humano. Creo que este enfoque “del riesgo”, aun sigue siendo predominante en la actualidad.

En este sentido, proponemos que la enseñanza de la sexualidad, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media, debiera tener presente no sólo el enfoque del “riesgo” y el de la reproducción sino también y sobre todo, los aspectos ligados al deseo, el placer y el goce que ella puede generar a la pareja y al ser humano. Se evitaría con ello una cierta visión adulto-centrista que relega a un segundo plano las características propias del desarrollo sexual de los niños, reconocido ya en el siglo pasado por S. Freud⁹⁶. Esto último, permite elaborar una concepción del niño y del adolescente como un sujeto con capacidad, competencia y creatividad para establecer cierto tipo de relaciones sociales y culturales de la sociedad en su conjunto (Piloti:2001), a partir de su propia afectividad y erotismo.

Intentando hacernos cargo de un enfoque más integrador y holístico de la sexualidad como lo mencionado anteriormente, también pudimos constatar en el estudio señalado, que en los textos de enseñanza media se puede vislumbrar una intención de transmitir la visión de una sexualidad vista como parte

95 A. Martínez, /A. Meneses C. “Vacío Institucional y Construcción Mediática de la Sexualidad Adolescente en Canadá y Chile: I Imaginario del Riesgo” Rvta de Sociología PAPERS. Nº 93, 2009 Univ. Autónoma de Barcelona. España. Págs. 127 - 142.

96

Al respecto se puede consultar S. Freud “Tres ensayos de teoría Sexual” Obras Completas Volumen VII Amorrortu, Argentina. 1992.

integrante de nuestra vida cotidiana y no como algo excepcional. Este anhelo se expresa en el enfoque de la “transversalidad” en la enseñanza de la sexualidad entre nuestros adolescentes.

Como sabemos, se trata de un enfoque donde el docente, en cada una de sus asignaturas pueda incorporar contenidos de educación sexual en la medida que la propia unidad de aprendizaje lo amerite. Es así como, por ejemplo, en la asignatura de lenguaje y comunicación se puede incorporar la enseñanza de estilos argumentativos, utilizando como modelo, formas de expresión para que nuestros adolescentes se sientan empoderados y con sólidos argumentos para saber cuando dicen sí o no al momento de decidir acerca de sus comportamientos sexuales. Esta perspectiva también propende a utilizar la literatura para descubrir o poner en evidencia, la construcción de una sexualidad marcada por criterios de género en nuestro continente o a nivel mundial.

Sin embargo, hablamos de una buena intención, porque entrevistas realizadas a profesores, en Santiago - aunque en esto no cambia mucho la realidad en otros lugares de nuestro país - mostraban que, y como era lógico, los docentes tendían a escabullir en sus materias, los temas que podían tener relación con la sexualidad. Reconocían que sólo podían opinar en forma personal, sin un conocimiento sistematizado al respecto, es decir, casi desde el sentido común, amparados solamente en el status que les brindaba la posición de profesor(a). En segundo lugar, declaraban no disponer de material de apoyo relativo a estas materias. Tercero, manifestaban no sentirse plenamente respaldados por las autoridades institucionales ni por los centros de padres. Por último declaraban que actuaba en contra de estas enseñanzas el convencimiento expandido entre colegas, autoridades y apoderados acerca de que estas materias debían ser enseñadas por los padres de los propios estudiantes. Sin embargo, al consultarles a estos últimos cómo habían aprendido lo que sabían de sexualidad, la respuesta era unánime: con los amigos.

Un aspecto que, en particular, nos parece interesante destacar en materias de educación sexual en nuestra realidad, se refiere al rol que se le asigna a la tolerancia y la diversidad en la educación secundaria⁹⁷.

97 Los contenidos que se presentan, cuya redacción es de responsabilidad de su autor, corresponden a un breve extracto de una investigación más amplia que llevan a cabo. A. Meneses y A. Martínez titulada “Comportamientos Sexuales Adolescentes: Aspectos Sociopolíticos y Educativos en Chile y Canadá”.

La revisión de los textos de enseñanza media, en lo concerniente a los contenidos que reflejan una postura ante la sexualidad adolescente, a que hemos hecho referencia, muestra diversos rasgos que caracterizan esta construcción. Uno de ellos es la defensa y promoción de la tolerancia a la diversidad, como valor central de estos contenidos de enseñanza secundaria. Desde este marco valórico se enfoca también la proposición o reestructuración de roles asignados a hombres y mujeres: “las propias estrategias de reflexión y abrirse a la diversidad de procedimientos y nuevas ideas, permite valorar los distintos modos de pensar y, por tanto, de ser”⁹⁸.

Este marco valorativo adquiere variadas expresiones. Es así como esto último no queda reducido a una manifestación solamente discursiva sino que induce valorativamente a relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural⁹⁹. Ciertos ejercicios prácticos destinados a identificar en la literatura la construcción de estereotipos ante los cuales los estudiantes son invitados a manifestar agrado o desagrado, connotan esta misma intención.

Otro concepto destacado en la construcción de la tolerancia y la diversidad consiste en demostrar y reconocer que las diversas expresiones culturales o las formas que adopta la expresión de los afectos en la literatura o en cualquier manifestación cultural son históricas es decir, dependen de una construcción mental, anclada espacial y temporalmente, deudora de alguna forma dominante de un grupo sobre otro. Para Bourdieu, por ejemplo, existen mecanismos históricos responsables de la des-historización y de la eternización relativa de las estructuras de la división sexual y de los principios de división correspondientes¹⁰⁰.

98 Contenidos de educación sexual en el currículum escolar. Sector Lengua Castellana y Comunicación 3º y 4º año de Educación Media. Formación General. Ministerio de Educación.

99 Contenidos de educación sexual en el currículum escolar. Subsector Idioma extranjero Inglés. 3º y 4º año de Educación Media. Formación General. Ministerio de Educación. El currículum de matemáticas por ejemplo propone ejercicios y actividades docentes en los cuales los alumnos pueden identificar y evaluar posibles discriminaciones que operan en el mundo del trabajo u otros ámbitos de la vida cotidiana.

100 P. Bourdieu. *La Dominación Masculina*. Anagrama, 2000. Barcelona.

101 Para ello se hace especial hincapié en la lectura de poemas que denigraban a la mujer en particular. Se cita el caso de Homero quien afirmaba: “No debe depositarse ninguna confianza en las mujeres” o Solón quien señalaba: “el silencio es el mejor adorno de las mujeres” o Aristóteles quien sostenía: “de la mujer puede decirse que es un hombre inferior”. Contenidos de educación sexual en el currículum escolar. Sector Historia y Ciencias Sociales. 3º y 4º año de Educación Media. Formación General. Ministerio de educación.

En el estudio de la democracia ateniense, por ejemplo, se destacan sus limitaciones en relación a los derechos ciudadanos de las mujeres, en particular su exclusión de la vida pública y al carácter esclavista de la sociedad¹⁰¹. Lo mismo se destaca al estudiar los antecedentes históricos para la comprensión del orden mundial actual. Allí, al analizar la sociedad contemporánea, se establece una especial referencia a la transformación de la inserción social de las mujeres, a la lucha por la igualdad de sus derechos, lo que involucra a la población de color, los movimientos feministas, estudiantiles, pacifistas y ecologistas¹⁰².

El adiestramiento en la tolerancia y la diversidad se expresa también en la formación para la argumentación de calidad y útil para la práctica discursiva de los actores sociales. Por ejemplo se insta al profesor a generar discusiones entre los estudiantes acerca de temas como la afectividad, la sexualidad y la vida en pareja. Se plantean cuestiones como: cuando los niños son pequeños, ¿qué debe hacer la mujer frente al trabajo?, ¿puede comprometerse con éste o debe renunciar para cuidar y criar a los hijos? Relacionado más directamente con la toma de decisiones en el ámbito sexual, el profesor puede promover discusiones acerca de a quien le corresponde tomar la iniciativa sexual o qué ocurre cuando la mujer lo hace. ¿Puede el hombre decir que no quiere tener relaciones sexuales?

Los documentos buscan demostrar al estudiante que, frente a cualquier argumento, siempre existen variadas posiciones, las cuales no pueden ser descartadas de plano sin conocer sus respectivos fundamentos.

En síntesis, diversas instancias curriculares están dirigidas a inculcar una formación en el estudiante basada en el valor de la tolerancia y la aceptación de la diversidad, para lo cual recurren a la temática de la propia sexualidad y afectividad adolescente. Esta es una forma de favorecer el aprendizaje de habilidades que por cierto constituyen los pilares de una sana convivencia social.

102 En este currículum se trabajan especialmente las teorías sobre el poblamiento latinoamericano, destacando lo que hoy constituye al continente, es el resultado de variadas expresiones indígenas y procesos de mestizaje, junto al cosmopolitismo que han aportado los movimientos migratorios experimentados por nuestro continente. El propósito docente en este caso es el de remarcar la diversidad de las corrientes humanas que han poblado América Latina. Para ello se promueven actividades (por ejemplo un collage fotográfico) donde se muestran los diferentes tipos humanos y se incluyen especialmente hombres y mujeres. Otras actividades propuestas se orientan a estimular el debate en torno a cómo será la vida familiar a fines del s.XXI, cómo se vivirá la afectividad y la sexualidad, si acaso habrá una relación más igualitaria entre hombres y mujeres o si los hombres participarán en las labores domésticas y la crianza de los niños. Es un conjunto de preguntas que en términos generales, expresan la conciencia que las producciones socio-culturales responden a una acción humana insertas en procesos, por tanto son inacabadas, reemplazables y/o susceptibles de ser modificadas.

Efectos de la aplicación de la Ley sobre regulación de la fertilidad

La Ley 20.418 a que hacemos referencia, sostiene al respecto que la educación e información deberán entregarse por cualquier medio, de manera completa y sin sesgo. Deberán abarcar todas las alternativas que cuenten con la debida autorización, y el grado y porcentaje de efectividad de cada una de ellas, para decidir sobre los métodos de regulación de la fertilidad y, especialmente, para prevenir el embarazo adolescente, las infecciones de transmisión sexual, además de la violencia sexual y sus consecuencias, incluyendo las secundarias o no buscadas que dichos métodos puedan provocar en la persona que los utiliza y en sus hijos futuros o en actual gestación. El contenido y alcance de la información deberá considerar la edad y madurez psicológica de la persona a quien se entrega.

Este derecho a la educación y a la información comprende el de recibir libremente, de acuerdo a sus creencias o formación, orientaciones para la vida afectiva y sexual. Un reglamento, expedido a través del Ministerio de Salud, dispondrá el modo en que los órganos con competencia en la materia harán efectivo el ejercicio de este derecho.

Sin perjuicio de lo anterior, la Ley expresa que los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual. Éste, según sus principios y valores, incluirá contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informará, de manera completa, sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo y las convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional, en conjunto con los centros de padres y apoderados”.

Sin duda que un respaldo gubernamental de este tipo puede constituir un medio fundamental para que nuestros niños y adolescentes puedan disponer de una adecuada formación en materias de sexualidad, sobrepasando el estigma del riesgo que parece imperar en forma dominante en nuestros paradigmas acerca de la sexualidad humana.

El tema, en sí mismo es sensible en la vida de las personas y, por ello es importante ayudar a reflexionar sobre los temores y la culpa que se tienen cuando se desea integrar la sexualidad infantil en la vida cotidiana, sea en la escuela y/o en el hogar.

Entender la sexualidad infantil, debe ser un proceso libre de temor, de vergüenza, de culpas, de creencias impuestas u otras trabas que inhiban, frustren o simplemente configuren la sexualidad de las personas.

El rechazo a la sexualidad infantil es establecer una posición anti-sexual. La sexualidad infantil es un tema que necesita de un abordaje político, con el fin de lograr políticas públicas en la educación y en la salud, de manera primordial.

Los siete programas de educación sexual en Chile

En este plano y como un efecto de la ley en cuestión, hemos podido ver en la prensa chilena que, tanto el Ministerio de Educación como el Servicio Nacional de la Mujer, se han hecho cargo de las exigencias que impone dicha ley y han publicitado la selección de siete programas de educación sexual, a los cuales podrán acceder los colegios que den cumplimiento a los imperativos de esta Ley. Los programas escogidos y seleccionados son:

- *Adolescencia, tiempo de decisiones*, Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral, Facultad de Medicina de la Universidad de Chile
- *Aprendizaje de la Afectividad y Sexualidad*, Escuela de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile
- *Curso de Educación Sexual Integral*, del Doctor Ricardo Capponi
- *Teen Star*, de la Facultad de Ciencias Biológicas de la Universidad Católica
- *Aprendiendo a Querer*, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción
- *Educación de los Valores en Sexualidad y Afectividad*, del Centro de Estudios de la Familia de la Universidad San Sebastián
- *Sexualidad, Autoestima y Prevención del Embarazo en la Adolescencia*, de Aprofa

Una somera mirada a sus contenidos permite identificar que unos incluyen visiones que se puede denominar más “confesionales” o inspiradas principalmente en una mirada religiosa de la sexualidad, a diferencia de otras de carácter no confesional.

Un segundo aspecto que distingue a estos diversos programas consiste en el tratamiento que otorgan a la temática referente a las identidades sexuales. Para las de carácter más confesional se reconoce sólo la existencia de hombre y mujer y se rechaza la práctica homosexual, promoviendo un acercamiento a estas personas para brindarles ayuda. En otros enfoques, la práctica de la homosexualidad se aborda desde la diversidad y/o desde la psiquiatría moderna que no reconoce el carácter de vicio, degeneración, enfermedad o perversión a la homosexualidad.

Un tercer aspecto que distingue ambas perspectivas dice relación con la utilización de métodos anticonceptivos. Para las primeras, la abstinencia sexual, la castidad y la virginidad son alternativas legitimadas, deseables y promovidas por las miradas confesionales para evitar el embarazo no deseado y evitar las enfermedades de transmisión sexual. Las otras, desde un enfoque biológico y práctico, describen y explican la utilidad y eficacia de variados métodos de anticoncepción y otros destinados a evitar también las denominadas conductas de “riesgo” vinculadas a la transmisión de dichas enfermedades.

Un aspecto que tienen en común, sin embargo, los diversos programas, es el tratamiento de la sexualidad desde la integración de los factores o elementos afectivos comprometidos en la relación, con la sexualidad biológica propiamente tal. Coinciden ambos enfoques en la necesidad de integrar excitación e instinto sexual, con deseo y afectividad.

Reconociendo la complejidad del tema que aborda esta Ley, es necesario relevar el valioso efecto que ha provocado al suscitar, un año después de su promulgación, la generación de una política pública que intenta dar cuenta de su aplicación. Asumir, por parte del Estado, la responsabilidad de promover diversas alternativas de enseñanza de la sexualidad, con un cierto ámbito de pluralidad, constituye un avance significativo considerando que, a través de esta vía, los diversos establecimientos educacionales deberán comprometer acciones para difundir estas enseñanzas.

Otro efecto significativo de la aplicación de esta Ley consiste en constatar que al ser implementados por los colegios y liceos dichos programas permiten sustraer de la sola enseñanza paterna, los conocimientos acerca de la sexualidad infantil y adolescente. Con ello se derrumba el mito de que la sexualidad se aprende en el núcleo familiar pues, como lo demuestran estudios que citamos anteriormente, más allá de la creencia compartida por docentes, autoridades educacionales y padres de familia acerca de que son estos últimos quienes enseñan la sexualidad a sus hijos, consultados los propios estudiantes reconocen que lo que saben al respecto lo han aprendido de sus pares.

Sin embargo, todo lo anterior puede transformarse en un conjunto de buenas intenciones si, desde el Estado, no se asume también la responsabilidad de que una adecuada implementación de estas enseñanzas, la que requiere de recursos destinados, en forma especial, a esa finalidad.

Es sabido que la realidad educacional en Chile dista mucho de ser igualitaria entre los niveles público, particular subvencionado y particular propiamente tal. De allí la necesidad de poner especial atención en que la disponibilidad de recursos monetarios no termine siendo, en este caso, el factor que decida en última instancia, acerca del debido aprendizaje de estas materias entre los educandos de nuestro país.

Cursos de este tipo requieren de materiales especiales (libros, trípticos, folletos, videos, etc, y del debido entrenamiento de profesores, quienes acompañarán en forma permanente al educando en el progreso de sus aprendizajes. Todo esto, en el entendido de que los contenidos de estas materias no se entregan de una vez y para siempre en el aula, sino que suponen un monitoreo constante, acorde con el crecimiento y desarrollo del educando. Esto mismo se incluye en la propuesta de los diversos cursos a que hemos hecho referencia, toda vez que su propia selección suponía cumplir con el requisito de permitir la verificación de resultados en el tiempo.

El efectivo compromiso del Estado no finaliza, entonces, con la convocatoria a presentar alternativas de formación en esta materia y su posterior selección. Debe considerar, principalmente, el desarrollo de efectivas condiciones de acceso a estas alternativas en el contexto del ejercicio democrático del derecho a la debida información de los educandos, en una materia de tan alta trascendencia como es la educación sexual de sus propios ciudadanos.

Por otra parte, resulta indispensable contar con el compromiso de los padres y apoderados de participar activamente bajo la forma que requieran dichos programas, para una adecuada eficacia de los resultados esperados. Los estudios a que hacíamos referencia anteriormente señalan que tienen la misma relevancia el adiestramiento de los profesores en estas materias, la disponibilidad de recursos materiales y económicos, el compromiso institucional de las autoridades de los diversos establecimientos educacionales y los apoderados quienes, finalmente, deben consentir dichos aprendizajes y mantener un discurso en sintonía con lo que el estudiante escucha en la sala de clases.

De esta forma, solamente el acuerdo y sintonía acordada entre padres y apoderados, docentes y autoridades institucionales, disponiendo de los debidos recursos materiales, puede transformarse en una eficaz garantía para una adecuada educación sexual de nuestros infantes y adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. La dominación masculina. Anagrama, 2000. Barcelona

Freud S. "Tres ensayos de teoría sexual" Obras Completas Volumen VII Amorrortu, Argentina. 1992

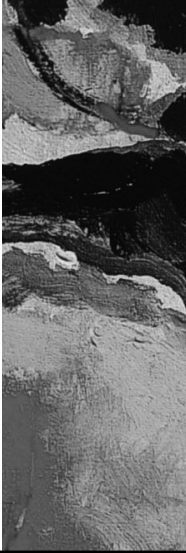
Martínez, A., / Meneses, A. / Sarabia, D.L. "La educación de la salud sexual de l@s adolescentes en Canadá y Chile" en Rvta Temas Sociológicos N° 10 /2005 Edic. U.C.Silva Henríquez. Stgo. De Chile.

Martínez, A., / Meneses, A. "Vacío institucional y construcción mediática de la sexualidad adolescente en Canadá y Chile: Imaginario del riesgo" Rvta de Sociología PAPERS. N° 93, 2009 Univ. Autónoma de Barcelona, España.

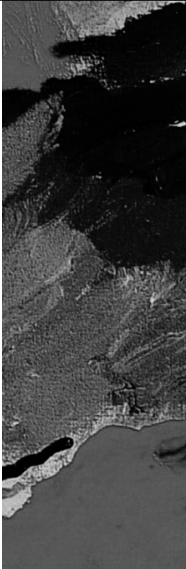
http://www.avizora.com/publicaciones/filosofia/textos/0071_discusion_bases_morales_estado_liberal.htm

Weber, M. El Político y el Científico Edit. Prima México 1989.

Beauvoir, Simone de, "El segundo sexo", publicado por Gallimard, París, 1949.



AUSENCIAS Y PROTAGONISMOS DUDOSOS



AUSENCIAS Y PROTAGONISMOS DUDOSOS

Victoria Uranga Harboe¹⁰³

Cátedra UNESCO “Medios de Comunicación y Participación Ciudadana”
Universidad Diego Portales

Hace más de 20 años que Chile ratificó la Convención Internacional de los Derechos del Niño¹⁰⁴. Pese a los avances, su principio de igualdad de derechos y de oportunidades para niñas y niños, continúa con significativas carencias. El cambio paradigmático que implica el reconocimiento de los niños(as)¹⁰⁵ como sujetos de derechos, es especialmente débil en las dimensiones de la comunicación e información.

Debatir sobre este ámbito es mucho más amplio que hablar de medios de comunicación. Sin embargo, focalizar la atención en ellos es útil en la medida en que es un espacio de referencia común dada la centralidad que tienen los medios en la sociedad actual. Además, porque desde ahí podemos hacer otros cruces hacia, por ejemplo, las dinámicas familiares y escolares y las políticas públicas de comunicación.

Los medios de comunicación¹⁰⁶ son espacios de negociación, construcción de sentidos y de disputa de poderes (Castells, 2010). Esto porque son lugares y tiempos privilegiados para expresar la valoración social que se tiene sobre ciertos grupos y de relevar algunos temas por sobre otros en la agenda pública.

De ahí la importancia de evidenciar las relaciones entre niños(as) y medios de comunicación. Según las características de éstas, podemos constatar los avances/retrocesos en el ejercicio de derechos de los niños y niñas; pero también es una forma de fiscalizar el rol social de nuestros medios.

103 Periodista y Doctora en Periodismo y Comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona. Directora de la Cátedra UNESCO. Medios de Comunicación y Participación Ciudadana y del Programa Comunicación y Pobreza en la Universidad Diego Portales.

104 La Convención Internacional de los Derechos del Niño fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por Chile en 1990. <http://www.unicef.org/spanish/crc/>

105 El genérico de niño, oculta a las niñas. Por ese motivo, este artículo utilizará indistintamente fórmulas para visibilizarlas desde un uso consciente del lenguaje.

106 En cualquiera de las variantes y asumiendo sus diversidades, constituyen un todo que podemos llamar sistema medial.

Entendiendo que las relaciones entre niños(as)¹⁰⁷ y medios son múltiples y dinámicas, para efectos de este artículo proponemos abordarlo principalmente desde la forma en que los medios dan cuenta de los temas que les afectan, las maneras en que los niños y niñas son representados y los espacios de participación directa que tienen en los medios de comunicación (¿para y con ellos?).

¿Qué hacen los niños(as) con los medios?

“Televisión, estás en mi casa y ya eres de la familia y estoy convencida que nos puedes hacer felices (niña de 9 años) “TV ¿Cómo te quiero?”
UNICEF & Instituto de Investigación en medios (2001: 9).

Las preguntas comunicacionales ya no se centran en los efectos de los medios. Se trasladaron a un escenario de mediaciones en que son las audiencias, con distintos niveles de actividad, las que seleccionan, se apropian y re-significan sus contenidos (Martín Barbero (1987); Orozco (1996, 1990). Esto no disminuye la influencia de los medios de comunicación, sino que la sitúa en contextos específicos que varían dependiendo del medio, la cantidad del consumo, las características de los niños(as), de sus familias y las particularidades del contenido.

Un paneo al medio más masivo en Chile nos muestra que el promedio diario de consumo televisivo infantil bordea las tres horas y que un 30% de los niños y niñas (entre 7 y 13 años) tiene televisor en el dormitorio (CNTV, 2008a). También sabemos que la programación de televisión infantil abarca un 14,9% de la oferta televisiva en horario para todo espectador y que de cada hora de esa oferta 11,5 minutos están dedicados a publicidad¹⁰⁸ (CNTV, 2010b). Cuando la pregunta es por calidad, los estudios identifican como alguna de sus características que la mayoría de los contenidos corresponden a dibujos animados, principalmente de origen estadounidense, que los niños de 0 a 4 años son los que tienen la menor oferta, que los programas tienen un alto nivel de violencia y que, un poco más del 50% de los programas incluyen contenidos educativos (CNTV, 2008b).

107 Aunque este artículo se centra en niños y niñas, la gran mayoría de los diagnósticos y problematizaciones son aplicables también a los adolescentes.

108 De esta publicidad el primer lugar lo ocupan los avisos de juguetes y entretenimiento, y el segundo, alimentos. El estudio señala que un 50% corresponde a alimentos saturados, lo que genera diversos cuestionamientos. Si la obesidad infantil es un problema de salud pública ¿la televisión chilena puede/debe tener un rol activo en contribuir a prevenirla? Pregunta clave para un país como Chile donde las normas de regulación de la televisión son mínimas.

Según el estudio *“La Voz de los Niños y Adolescentes: Los derechos de la infancia y la adolescencia a 20 años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en Chile”*, realizado por UNICEF (2010), la televisión es el medio utilizado con más frecuencia (89,2%) pero es Internet el medio en que los niños(as) y jóvenes pueden expresar mejor sus opiniones (88%). Cuando se les pregunta por las informaciones a las que les gustaría acceder en los medios de comunicación, las tres primeras opciones son: actividades deportivas para realizar (13,9%), cómo mejorar mis notas (13,6%), relaciones sociales y de amistad (11,6%).

¿Para qué ser niña(o) si no se puede ejercer?

“... es una sociedad adultocéntrica, pone en condición de inferioridad y ‘de preparación hacia’ a niñas, niños y jóvenes”. Juventud Popular. El rollo entre ser lo que queremos o ser lo que nos imponen Claudio Duarte (1994:16)

Todos los niños y niñas chilenos deberían tener posibilidades para ejercer sus derechos, entre ellos los info-comunicacionales. No les falta edad, tamaño, ni estudios para concretarlo, son niños(as) y es lo que se requiere.

Cuatro son los artículos¹⁰⁹ de la Convención de los Derechos de los niños que, de manera específica, abordan las dimensiones comunicativa e informativa. Estos, junto a los otros derechos deberían estar garantizados por los Estados que suscriben sus principios, ya que la Convención tiene carácter vinculante.

Artículo 12: *“los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de su edad y madurez”*.

Artículo 13: *“el niño tendrá derecho a la libertad de expresión”. Este derecho incluye “la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”*.

109 Necesaria es la reflexión en torno a la necesidad y el diseño de que las dimensiones comunicacionales e informativas, sean aspectos transversales a los 54 artículos de la Convención de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, por más que puedan estar especificados en algunos. O sea, el derecho a la comunicación e información deben ser garantes y vehiculares de los otros derechos.

Artículo 14: “los Estados partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión” y al mismo tiempo “respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de este derecho conforme a la evolución de sus facultades

Artículo 17: “Los Estados partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental”¹¹⁰.

Pese a este prometedor rayado de cancha, basta con mirar la oferta de los medios de comunicación para constatar que el, o dicho con mayor precisión, los discursos¹¹¹ de niñas y niños no están presentes. Lo común es que los adultos hablemos por ellos(as) o que, cuando aparecen, no lo hagan entregando sus opiniones, sino como público, decoración o parte de estrategias de publicidad (Uranga, 1998).

Específicamente si consideramos la forma en que en los espacios noticiosos cubren los temas de infancia o a los niños(as) como actores sociales, vemos que aparecen principalmente cuando sufren calamidades o son víctimas. Por lo tanto, asociados a imágenes de debilidad, inocencia o temura. En Chile, son pocos los estudios que profundizan en la forma en que los medios de comunicación representan y dejan participar a los niños y niñas. Además, la prensa escrita¹¹² ha sido el objeto de análisis más recurrente, por lo que no existen análisis en el tiempo al sistema medial.

En el 2002, una investigación de la Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU) exploró las representaciones sociales sobre los niños, niñas y jóvenes en los diarios La Tercera y El Mercurio. Una de las tendencias identificadas es la visión predominante de niños y niñas en función del adulto que llegarán a ser y de la necesaria preparación para el futuro (Duarte & Littín, 2000).

110 Texto completo de la ONU disponible en: <http://www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>

111 Porque son muchos y diversos, ya que la categoría niños no es homogénea ni en sus integrantes ni menos en sus formas de hacer sentido del mundo.

112 Cuando el foco es en busca de impactos o influencias, la televisión es la que toma la delantera en ser objeto de estudios.

Estas construcciones que se hacen de la niñez son importantes de constatar porque tienen consecuencias en las formas como nos relacionamos con los niños(as). Visto desde otro ángulo, la construcción de infancia que predomina en las sociedades también es resultado de la práctica de selección noticiosa que hace el periodismo, de una organización compleja de rutinas y dinámicas socioculturales y de las imágenes/experiencias de niño(a) que tenemos individualmente (Uranga, 1997).

El estudio más reciente y a nivel latinoamericano sobre cobertura de temas de infancia lo realizó la agencia ANDI (www.redandi.org), agencia de noticias por los derechos de la infancia que está compuesta por trece agencias locales ubicadas en distintos países de América Latina. Lamentable e inexplicablemente, Chile no es parte de esta red, por lo que no podemos contar con análisis comparativos con otros países. Pese a esto, los datos son significativos porque entregan información con respecto a 130 diarios en 12 países durante los años 2005 a 2007. En general, los resultados identificaron un aumento de la cantidad de noticias de infancia y, en lo específico, ausencia de noticias que se hagan cargo de la fiscalización de políticas públicas de infancia. Educación, violencia y salud fueron los temas más abordados (ANDI, 2009).

La pregunta por políticas públicas de infancia que hace ANDI es relevante porque ellas deberían reunir todas las acciones y programas que desarrolla el Estado a favor de la infancia. Entre ellas las opciones info-comunicacionales y los necesarios mecanismos de exigibilidad y seguimiento.

Ésta es otra área en que Chile está en deuda; tenemos ausencia de políticas públicas integradas en temas de infancia. Además, el foco de las acciones está principalmente en niños(as) con problemas o problemas de la infancia. Sin embargo, hay conciencia de estas ausencias y de su necesidad:

“...será necesario entonces, crear las condiciones necesarias y suficientes para que los niños, niñas y adolescentes puedan dar su opinión acerca de los asuntos que los afecten, considerando las etapas y características propias de su desarrollo y, al mismo tiempo, promover políticas comunicacionales que mantengan debidamente informados a los niños, niñas y adolescentes y, a la sociedad en su conjunto, respecto de los derechos de la infancia y la adolescencia, cuidando de utilizar un lenguaje apropiado a las distintas etapas de desarrollo de los niños”

Gobierno de Chile. Política Nacional a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010 (2000: 13)

La pregunta por la forma como son informados los niños(as) nos lleva a un terreno amplio de preguntas relacionadas con el qué (¿cuáles son los temas significativos para ellos(as) que les servirían para contribuir a su proceso de toma de decisiones?) y el cómo lograrlo (¿cuáles los medios, géneros, formatos, narrativas y metodologías más adecuados?).

Pero también nos conecta con otro principio general de la Convención: *“el interés superior de los niños y niñas”*. En otras palabras, que sus opiniones y necesidades deben ser consideradas en la toma de decisiones. De esto, también estamos lejos. Sin embargo, hay ejemplos que dan señales de que es posible lograrlo.¹¹³ Este es el caso del trabajo hecho por los investigadores de la Corporación Opción que se centraron en los relatos de los niños(as)¹¹⁴ de las zonas más afectadas con el terremoto del 27 de febrero de 2010 para, desde ahí, configurar la precariedad de su situación de derechos (UDP, 2010). Pendiente queda evaluar cómo esta información es utilizada en la toma de decisiones propia del proceso de reconstrucción. Recordemos que, según el estudio cobertura televisiva del terremoto: la catástrofe vista a través de la pantalla, la audiencia y la industria “el 99% del tiempo destinado a las fuentes estuvo concentrado en personas mayores de edad, mientras que el tiempo destinado a los menores fue sólo de un 1%” (CNTVa, 2010 :26).

Cuando están presentes, ¿cómo aparecen?

El niño C.O.C.M. se ha hecho tristemente famoso en los medios locales. Se lo suele clasificar de “delincuente infantil” y es conocido por su apodo de “Cisarro”. Mucho del tratamiento periodístico que ha tenido este niño, y otros como él, se hace infringiendo las recomendaciones de trabajo periodístico con niños y niñas¹¹⁵. Una de las alertas que frecuentemente se enfatiza es

113 Organización no gubernamental dedicada al trabajo en derechos de los niños. Sitio web: www.opcion.cl

114 Según estudios del UNICEF, el 90% de los niños y niñas de Chile reconoce algún efecto psicológico producto del terremoto (La voz de los niños, niñas y adolescentes:Terremoto en Chile, Chile 2010). Disponible en: http://www.unicef.cl/pdf/Estudio_Voz_%20terremoto_%20UNICEF.pdf

115 Hay diversos textos al respecto. Uno de estos es el manual elaborado por UNICEF, Generalitat Valenciana y Save The Children, sobre la base de la Convención sobre los Derechos del Niño.

el necesario cuidado en la protección de la identidad de niños y niñas. Sin embargo, basta leer la prensa para poder llegar a su casa, conocer de su familia o el lugar donde estudia.

“...algunas veces un niño que ha sido violado lo muestran car’e palo. Por ejemplo, los niños del caso Spiniak, los muestran como si ellos hubiesen hecho algo. En otros casos, a una niña la violan y muestran en la tele su casa o a su mamá. Al principio los amigos no la van a molestar, pero en el caso de cualquier enojo, se lo van a sacar en cara, porque los niños en pelea sacan todo en cara, entonces le van a decir: a ti te violaron, te sacaron en la tele, por lo menos a mí no”.

Isis Ravanal y Nicolás Lara, Movimiento Chileno de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores (MOCHINAT). Seminario para estudiantes de periodismo “Cómo informar sin dañar”, ONG Raíces, Santiago, 2003¹¹⁶.

También es posible constatar vulneración de derechos humanos en el caso de Víctor Díaz. Conocido como “Zafrada”, este niño hizo noticia después del terremoto del 27 de febrero de 2010. Aunque las primeras entrevistas fueron interesantes, desde el aporte al derecho de los niños(as) a ser oídos también en una situación de catástrofe, luego, el acoso de los medios lo transformó en personaje “público” y un poco “niño objeto”, con todos los costos de invasión de su privacidad que eso implica. De hecho, era evidente que en sus últimas apariciones ya no quería conversar.

Evidentemente no basta con que aparezcan niños(as) en los medios. El cómo lo hacen es casi tan determinante como el que tengan esos espacios. Con el objetivo de contribuir a la presentación de noticias sobre niños, niñas y jóvenes con perspectiva de derechos y como parte de una cultura de respeto mutuo, la ONG Raíces produjo el manual “Comunicar sin dañar” (2009). En éste se trazan caminos con respecto al uso del lenguaje (radicalmente diferente es hablar de “prostitución infantil” que de “explotación sexual comercial de niños y niñas”) y recomendaciones diversas con respecto al especial cuidado que requiere la cobertura periodística de cualquier tipo de vulneración en niños y niñas.

116 Cita que es parte del Manual Comunicar sin dañar (2009) de ONG Raíces.

Protagonistas imprescindibles del desarrollo

“Los mejores defensores de los niños, en general, son ellos mismos. Aquellos que están marginados, que son vulnerables o viven en situaciones de pobreza son más capaces de entender cómo las cosas afectan a sus vidas diarias y, por tanto, deben participar en la planificación e implantación de soluciones”. (Movimiento Mundial por la Infancia)¹¹⁷

Francesco Tonucci desde su programa “La ciudad de los niños” intenta llevar a la práctica la idea de que las ciudades se pueden salvar con el aporte de los niños y niñas¹¹⁸. Tal vez su modelo de hacer inclusivas las ciudades para niños y niñas, y de ahí para todo el resto, también es aplicable a los medios de comunicación.

“Los Medios analizados muestran una marcada tendencia a no asignar espacio a las propias elaboraciones de niños, niñas y jóvenes. Sus opiniones casi no aparecen en el tratamiento de hechos noticiosos que les involucran directamente. Más bien lo que se hace es recurrir a discursos de adultos que hablan sobre lo que niños, niñas y jóvenes hacen, piensan o dicen, fortaleciendo la imagen de dependencia de éstos respecto del mundo adulto y, al mismo tiempo, la imagen de que son los adultos y adultas los que saben lo que les pasa a estos sujetos” (Duarte y Littín, 2002: 85).

Estas ausencias no son inocuas, por el contrario, tienen importantes consecuencias. Se pierde una parte de nuestra sociedad y, por lo tanto, también hay un empobrecimiento de los relatos mediáticos y de los mundos de los que intentan dar cuenta los medios. El cambio se puede generar con la apertura para que sean los mismos niños y niñas los que opinen, relaten y propongan. Por lo tanto, facilitando la escucha de lo que tienen por decir los niños y niñas.

Como no existe tal cosa como un niño(a) único o típico,¹¹⁹ requerimos de una escucha diversa. Así como tienen similitudes por la etapa de vida en la

117 El movimiento Mundial por la Infancia trabaja el imperativo de escuchar en la infancia, en torno al cual desarrollan varios proyectos concretos. Sitio web: <http://www.gmfc.org/>

118

¿Porque necesitamos a los niños para salvar las ciudades? [http://www.dolceta.eu/espana/Mod4/IMG/pdf/08-Francesco 20Tonucci.pdf](http://www.dolceta.eu/espana/Mod4/IMG/pdf/08-Francesco%20Tonucci.pdf)

119 Ocultar las diferencias hace que nos relacionemos con los niños y niñas como creyendo en una realidad única, independiente, universal y que la hemos aprehendido racionalmente (Maturana, 1997). El decir, por ejemplo, “los niños son así” oculta un argumento para obligar, no nos permite asumir con responsabilidad nuestras opciones y nos hace perder todos los matices y colores de los distintos tipos de niños y niñas.

que están, también su participación implica reconocer las posibles diferencias de género, religiosas, étnicas, socio culturales, urbano-rurales, por vivir en distintas partes de Chile y, por supuesto, de intereses y gustos.

Por lo tanto, el desafío es construir espacios genuinos de participación (lo simbólico es insuficiente) para los niños y niñas. En los medios de comunicación, pero también en el resto de la sociedad. Hoy cuando es habitual hablar de la necesidad de hacer cambios en la educación para mejorar su calidad, llama la atención que sigamos hablando de “alumnos”. Si los consideramos como “sin luz” no podrán tener un rol protagónico en su construcción de conocimiento, ni menos una participación activa en la sociedad. Necesitamos intercambios de luces en que haya validación recíproca, pero también que ellos(as) brillen solos(as).

Es en este contexto donde la autoexpresión de niños y niñas se valora como una constante y no como un acto extraordinario. Mario Kaplún (1998) era categórico en afirmar que sin expresión no hay educación. Pese a las pantallas digitales y al uso de Internet para enseñar, muchos colegios siguen teniendo prácticas educomunicativas unidireccionales donde es el profesor(a) el que define los temas, flujos y tiempos de conversación.

Desde esta mirada, los medios de comunicación con espacios hechos para y con niños(as) pueden ser una oportunidad para airear esas dinámicas, visibilizar nuevos actores comunicacionales, generar espacios de conocimiento intergeneracionales y enriquecer el debate. En Chile hay pocas experiencias de periodismo para y con niños en medios masivos. El Diario de los Niños, fue uno de esos experimentos. Durante el 2003 y principios del 2004, circuló como suplemento en el diario *La Nación*. Contaba con aproximadamente 10 mil corresponsalías individuales y colectivas desde gran parte de Chile (Uranga, 2008). Más reciente, y con un carácter local, es la propuesta del periódico “Caminos” que se desarrolló durante el 2009 como una apuesta de restitución de derechos para niños y niñas en situación de vulnerabilidad. El periódico escrito tenía sólo a niños y niñas como protagonistas y buscaba generar y concretar el derecho a informarse y a expresarse¹²⁰.

120 Este periódico fue parte del Programa Abriendo Caminos de MIDEPLAN que ejecuta el Núcleo de Cohesión Social de la Universidad Diego Portales. Más información en: www.nucleo.udp.cl/periodico_caminos/Periodico_Caminos.htm

Sin duda, en el mundo hay cientos de otras experiencias para explorar y de las cuales aprender. Por ejemplo, en Brasil, con el objetivo de dar voz a niños(as) de las escuelas de las zonas rurales y de las periferias de las ciudades, se creó en 1995: www.clubedojornal.org.br. En España, la red social con trasfondo educativo www.cibercorresponsales.org busca fomentar la participación juvenil (entre 14 y 17 años).

Pero impulsar la participación de niños y niñas requiere cambios que mueven pisos. Según UNICEF de Argentina (2006), hay a lo menos tres imperativos: 1) revisar las estructuras sociales de poder y los vínculos intergeneracionales 2) promover espacios de comunicación y cooperación entre generaciones y 3) estimular el diálogo y el intercambio con honestidad.

Estos imperativos implican responsabilizarnos de que los medios de comunicación cumplan roles esenciales en la consolidación de las democracias y que los niños(as) en ese proceso sean una parte no postergable de esa construcción diaria. De esta manera, posibilitar la participación de niños y niñas en los medios es una inversión social en la construcción de ciudadanía.

Afortunadamente, el camino es más favorable que nunca. Hoy como nunca antes existen tecnologías de comunicación e información amigables y accesibles que tienen el potencial de hacer que el rol de receptor y productor sean fácilmente intercambiables (Uranga, 2004). Internet y el desarrollo de los *multimedia* han hecho renacer el sueño de una comunicación humana armoniosa que contribuya al desarrollo. La idea no es nueva; ya desde el siglo XIX la comunicación se estableció en los discursos redentores (Mattelart, 1998). Pero ninguna panacea ocurrió entonces y poco pasará ahora sin la necesaria voluntad política. Política en el sentido amplio de la palabra. Sentido que nos involucra a todos y a cada uno de nosotros en nuestro cotidiano y que asume los derechos de niños y niñas como un derecho humano fundamental.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDI** (2009) Derechos, Infancia y Agenda Pública- Un análisis comparativo de la cobertura periodística 2005-2007. Brasil. Disponible en: http://issuu.com/andi_midia/docs/direitos_infancia_e_agenda_publica_2005_2007?mode=embed&layout=http%3A%2F%2Fskin.issuu.com%2F%2Fflight%2Flayout.xml&showFlipBtn=true
- Castells, Manuel** (2010) Comunicación y poder. Alianza Editorial. España.
- CNTV, Consejo Nacional de Televisión** (2008a) Sexta encuesta nacional de televisión. Santiago, Chile. Disponible en: <http://issuu.com/hilinks/docs/presentacionprensasextaentv2008>
- (2008b)** La programación infantil en la televisión chilena 2007-2008. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.cntv.cl/medios/Publicaciones/ProgramacionInfantil2006_2007.pdf
- (2010a)** Cobertura televisiva del terremoto: La catástrofe vista a través de la pantalla, la audiencia y la industria. Chile. Disponible en: <http://www.cntv.cl/medios/Publicaciones/TerremotoInformeCoberturaTelevisiva.pdf>
- (2010b)** Publicidad en la programación infantil y adolescente en la televisión abierta. Disponible en: http://www.cntv.cl/medios/Publicaciones/2010/Informe_Publicidad_en_Programacion_Infantil_2010.pdf
- Duarte, Claudio y Littin, Catalina** (2002) Niñas, niños y jóvenes: construyendo imágenes en la prensa escrita. Asociación Chilena Pro Naciones Unidas. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.comunicacionypobreza.cl/publicaciones/Ninosyjuvenes_en_prensa_escrita_2002.pdf
- Federación Internacional de Periodistas** (2002) Restituir los derechos de la infancia. Los derechos del niño y los medios de comunicación. Guía para periodistas y profesionales de la prensa, Bruselas, Bélgica. Disponible en: <http://www.unicef.org/lac/restituirlosderechosdelainfanciaguiaiparaperiodistas.pdf>
- Gobierno de Chile** (2000) Política Nacional a favor de la infancia y la adolescencia 2001-2010. 2000. Disponible en: http://www.oei.es/quipu/chile/politica_infancia.pdf
- Hernández, R y Perkins, M** (2010) Infancia y medios de comunicación. Recomendaciones para el tratamiento de la infancia en los medios de comunicación, UNICEF, Generalitat Valenciana y Save The Children. Disponible en: <http://www.savethechildren.es/docs/Ficheros/359/infancia%20y%20medios%20castellano.pdf>
- Kaplun, Mario** (1993) Del educando oyente al educando hablante. En revista Dia-logos N° 37, septiembre, pp.18 a 28.
- Martín-Barbero, Jesús** (1987) De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía. Editorial Gustavo Gili, S.A. España, Barcelona.
- Mattelat, Armand** (1998) La mundialización de la comunicación. Paidós. Barcelona, España.
- ONG Raíces** (2009) Comunicar sin dañar. Disponible en: http://www.ongraires.org/images/stories/Documentos/comunicar_2010.pdf
- Orozco, Guillermo** (1990) Educación para la recepción. Hacia una lectura crítica de los medios. México, Editorial Trillas.
- (1996)** La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa, Buenos Aires, Argentina. Ediciones Universidad de la Plata.
- Tonucci, Francesco** (1997) La ciudad de los niños. El árbol de la memoria. Madrid: España.
- UDP, Universidad Diego Portales** (2010) Informe Anual de Derechos Humanos, Centro de Derechos Humanos, UDP, Santiago de Chile. Disponible en:
- UNICEF** (2006) Participación de niños, niñas y adolescentes. Colección comunicación, Desarrollo y Derechos. Cuadernillo 3. Argentina. Disponible en: [http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUPAScuadernillo-3\(1\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUPAScuadernillo-3(1).pdf)
- UNICEF** (2010) La Voz de los Niños y Adolescentes: Los derechos de la infancia y la adolescencia a 20 años de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en Chile. Santiago, Chile. Disponible en: http://www.unicef.cl/pdf/La_voz_de_los_ninos.ppt#258,1,Diapositiva_1

UNICEF & Instituto Investigación en Medios (2001) *TV ¿Cómo te quiero? Lo que los niños sienten y piensan de la televisión en Argentina Chile y Uruguay*. Disponible en: http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/51/folletoTV.pdf

Uranga, Victoria (1997): *La imagen de niños y niñas en Children's Televisión Workshop. Reflexiones académicas N°9*, Universidad Diego Portales, Chile.

(1998): *El Diario de los niños: El primer diario Chileno hecho por y para niños. Reflexiones Académicas N° 10*, pp35-45. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.

(2000) *Comunicación y educación: participación de los niñ@s en un mundo global. Revista Reflexiones Académicas N°12-2000*, de la Facultad de Comunicación de la Universidad Diego Portales. Santiago, Chile.

(2006) *Brecha digital y las múltiples relaciones que tienen los niñ@s con Internet. UNRevista - Vol. 1, N° 3: (julho)*. Disponible en: http://www.flacsoandes.org/comunicacion/aaa/imagenes/publicaciones/pub_120.pdf

