



AGENDA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA (2022-2026)

Propuestas para
una política pública integral



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE CHILE

MÁS UNIVERSIDAD

AGENDA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

(2022-2026)

**Propuestas para
una política pública integral**

AGENDA NIÑEZ Y ADOLESCENCIA (2022-2026)

Propuestas para una política pública integral

Red de Universidades por la Infancia (RUPI) y
Cátedra Unesco Niñez, Juventud, Educación y Sociedad

Primera edición: agosto, 2021

Santiago, Chile

Ediciones Universidad Autónoma de Chile

<https://ediciones.uaautonoma.cl>

© Red de Universidades por la Infancia (RUPI)

© Cátedra Unesco Niñez, Juventud, Educación y Sociedad

ISBN: 978-956-6109-35-8

DOI: 10.32457/UA.103



MÁS UNIVERSIDAD

Comité editorial

Beatriz Aguirre Pastén, Universidad Santo Tomás

Irene Salvo Agoglia, Universidad Alberto Hurtado

Isaac Ravetllat Ballesté, Universidad de Talca

Julia Ester Cubillos Romo, Universidad de Aysén

Lorena Contreras Taibo, Universidad Diego Portales

Mahia Saracostti Schwartzman, Universidad de Valparaíso y
Universidad de La Frontera

María Francisca Moreno Jorquera, Universidad Austral de Chile

Sara Salum Alvarado, Universidad de Valparaíso

Índice

Presentación	13
Parte I. Lo irrenunciable en materia de derechos de la niñez y la adolescencia en Chile	16
Sobre un sistema integral de garantías de derechos de la niñez y la adolescencia	18
Sobre la protección a niños, niñas y adolescentes en condiciones de dificultad y sus familias.....	23
Sobre garantías a niños niñas y adolescentes en el Sistema de Justicia	26
Parte II. Resúmenes de propuestas	28
Eje supervivencia	29
Eje desarrollo	34
Eje protección	39
Eje participación.....	49
Parte III. Propuestas en extenso	54
Eje supervivencia	55
Propuesta 1: Fortalecimiento de la gobernanza en niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones a nivel local frente al cambio climático	55
Propuesta 2: Justicia ambiental a partir del diseño e implementación de una política nacional de vinculación niñez-naturaleza.....	56
Propuesta 3: Habitabilidad de niños, niñas y adolescentes en políticas de regeneración urbana	60

Propuesta 4: Seguridad y cuidado a la infancia: importancia de la comunidad y el apoyo significativo.....	63
Propuesta 5: Creación de equipos multidisciplinarios permanentes de acompañamiento a niños, niñas y adolescentes residentes de SENAME.....	66
Propuesta 6: Análisis jurisprudencial sobre la aplicación de la convención de derechos del niño en las prestaciones de salud en el acceso a medicamentos extranjeros	69
Propuesta 7: Diseño e implementación de guía de actividad física para preescolares dirigida a padres y establecimientos educacionales	71
Propuesta 8: Salud sexual y reproductiva y educación sexual.....	75
Propuesta 9: Prevención de caries temprana de la infancia y acceso a atención especializada en odontología pediátrica (odontopediatría) en menores de 5 años	79
Propuesta 10: Eliminar el estigma de obesidad desde la niñez	82
Propuesta 11: Extensión cobertura beneficio de ayudas técnicas para niños, niñas y adolescentes que sufren discapacidad: desde los 0 hasta los 18 años	85
Propuesta 12: Incorporación del profesional de enfermería en establecimientos educacionales para mejorar la calidad de vida de niños y niñas	89
Eje desarrollo	92
Propuesta 13: Sistema de evaluación, seguimiento y estrategias de promoción de compromiso escolar para proteger trayectorias educativas diversas y significativas.....	92
Propuesta 14: Por el derecho de una educación física de calidad para niñas, niños y adolescentes de Chile	96
Propuesta 15: Dignificar la carrera docente de educadores(as) de párvulos para mejorar la calidad de la educación infantil	98
Propuesta 16: Incorporación de la educación emocional en la formación parvularia y básica	102
Propuesta 17: El ambiente escolar como una real oportunidad de equidad para niños, niñas y adolescentes: aprendizaje socioemocional y bienestar	108

Propuesta 18: Atención temprana para el desarrollo de la primera infancia de 0 a 6 años.....	113
Propuesta 19: Inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes LGBTQ+, derecho humano fundamental	117
Propuesta 20: Educación no sexista para una convivencia escolar	122
Propuesta 21: Instalación de un modelo ecológico, participativo, integral y contextualizado de la relación entre familias y escuelas para el desarrollo integral de la niñez	128
Propuesta 22: Programa de acceso equitativo a la educación superior para adolescentes institucionalizados.....	133
Eje protección	134
Propuesta 23: Transversalización de la perspectiva de la niñez y la adolescencia en las políticas públicas.....	134
Propuesta 24: Incorporar la convención sobre los derechos del niño (CDN) a nuestra nueva constitución política	137
Propuesta 25: Extensión etaria del sistema Chile crece contigo: desde la infancia temprana a la adolescencia	139
Propuesta 26: Diseñar una política pública que sea parte del sistema integral de protección a la infancia, para fortalecer el rol de las familias en el ejercicio de una crianza respetuosa, desde un enfoque de derecho	143
Propuesta 27: Cambiar las condiciones que constituyen dificultades para las familias y no cambiar a las familias: la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes es un asunto intersectorial	145
Propuesta 28: Políticas públicas de fortalecimiento familiar para prevenir la pérdida del cuidado parental.....	148
Propuesta 29: Políticas inclusivas y de protección de niños, niñas y adolescentes migrantes.....	152
Propuesta 30: Bienestar psicosocial de niños y niñas migrantes en contexto de COVID-19.....	157
Propuesta 31: Extensión del período de posnatal y reducción de la jornada laboral para promover la corresponsabilidad entre la vida familiar y laboral	161

Propuesta 32: Cuidado compartido de niños, niñas y adolescentes como cambio de paradigma en los conflictos familiares. 163

Propuesta 33: Desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes que se encuentran con una medida de cuidado alternativo 167

Propuesta 34: Derechos a una familia sustituta o adoptiva con miras a la desinstitucionalización 171

Propuesta 35: Equipos psicosociales forenses en materia penal y de familia 174

Propuesta 36: Ampliación y mejora del sistema intersectorial de atención de las problemáticas de salud mental de los niños, niñas y adolescentes cuyos derechos han sido vulnerados.....177

Propuesta 37: Generar políticas públicas de protección en los organismos colaboradores del SENAME para prevenir la trata y adopciones irregulares de niños, niñas y adolescentes181

Propuesta 38: Protección a las dos infancias vulneradas que causa la maternidad en menores de edad184

Propuesta 39: Fortalecimiento de la adopción para la restitución del derecho a vivir en familia de todo niño, niña o adolescente.....189

Propuesta 40: Reforma legislativa para reemplazar la figura del curador *ad litem* por un abogado de niños, niñas y adolescentes.....194

Propuesta 41: Oficina especializada en exigibilidad de derechos de niños, niñas y adolescentes.....198

Eje participación.....200

Propuesta 42: Proceso de investigación focalizado en la creación de niños, niñas y adolescentes en los talleres de poesía200

Propuesta 43: Consideraciones para la investigación con niños y niñas (primera infancia) como mecanismo de participación 203

Propuesta 44: Creación de un Hub de investigadores niños, niñas y jóvenes junto a investigadores consolidados para la generación de conocimiento relevante para la política pública 205

Propuesta 45: Política de diálogo intergeneracional.....211

Propuesta 46: Sistema de participación e incidencia 212

Propuesta 47: Mecanismos formativos de participación en el
currículum docente.....216

Propuesta 48: Espacios de participación política 217

Propuesta 49: Mecanismo de participación territorial.....220

Propuesta 50: Parlamento de niños, niñas y adolescentes224

Propuesta 51: Participación infantil en salud mental y niños,
niñas y adolescentes en situaciones de violencia o trauma 228

Presentación

La Red de Universidades por la Infancia (RUPI) es una instancia de organización formal que agrupa a veinte universidades chilenas. La RUPI se ha propuesto como objetivo general colaborar con otras instituciones públicas y privadas, ya sean nacionales o internacionales, en la promoción y protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia, a través de la investigación científica, la docencia y la vinculación con el medio. Para eso, y en aras a propender a la construcción y revisión de la política pública nacional, se pone a disposición de la comunidad el bagaje cultural y desarrollo del conocimiento que poseen las universidades chilenas en colaboración con las instituciones internacionales de vanguardia en la temática.

Las cátedras UNESCO, por su parte, responden a una iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que tienen por objetivo avanzar y mejorar el desarrollo de la investigación, capacitación y programas de desarrollo de la educación superior. En este contexto, la Cátedra de UNESCO sobre Niñez, Juventud, Educación y Sociedad, alojada en diversas instituciones de educación superior de Chile, se ha propuesto generar investigación, actividades de formación, transferencia de conocimiento y propuestas para políticas públicas que promuevan el bienestar de la niñez, la juventud y trayectorias educacionales significativas, contribuyendo al aumento del nivel educativo y la preparación para la vida de la población, para así impactar directamente en el bienestar personal y colectivo y prevenir problemas sociales.

A partir de los objetivos declarados anteriormente, la RUPI junto a la Cátedra UNESCO señalada, han elaborado una Agenda Niñez 2022-2026, que ponen a disposición del país y entregan transversalmente a todos(as) los(as) candidatos(as) presidenciales, a fin de avanzar en políticas públicas nacionales, regionales y locales que mejoren las condiciones de vida de niños, niñas y adolescentes (en adelante también NNA); disminuyan las brechas y desigualdades; y eliminen todas las formas de violencias, entre otras propuestas.

Además, esta agenda se pone a disposición de los gobernadores y gobernadoras regionales y de las autoridades municipales, considerando los desafíos del nuevo ciclo político que está experimentando nuestro país y el fuerte espíritu regional de las universidades que participamos de esta iniciativa.

14

La Agenda Niñez se organiza en tres apartados. En primer lugar, se presenta «lo irrenunciable» que debieran asumir las políticas públicas en cuanto al resguardo y promoción de los derechos de la niñez y la adolescencia para el próximo periodo político chileno, desde la perspectiva de la RUPI y la Cátedra UNESCO. En segundo lugar, se entrega un resumen ejecutivo de las 51 propuestas aportadas por casi un centenar de académicos(as) e investigadores(as) en torno a los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) agrupados, con una perspectiva intersectorial e integral, en sus cuatro ejes: supervivencia, desarrollo, protección y participación. Por último, se presentan las propuestas aportadas por el mundo académico en extenso, incluyendo las fuentes y la evidencia que las sustentan e identificando a sus autores y autoras, también organizados en función de los cuatro ejes de la CDN.

El primer eje de derechos, supervivencia, incluye propuestas que buscan asegurar las condiciones necesarias, incluidas aquellas referidas al entorno y el medio ambiente, para que niños, niñas y adolescentes alcancen el máximo nivel de salud a lo largo de su trayectoria de vida. El segundo de los ejes, relativo al desarrollo, incorpora iniciativas que buscan extender al máximo las potencialidades físicas, mentales, sociales, emocionales y espirituales de NNA, de modo que cuenten con las herramientas indispensables para poder desenvolverse en su devenir diario, considerando a la educación como un espacio prioritario. El tercer eje, que aborda los asuntos de protección, comprende aquellas propuestas asociadas a las condiciones sociales, económicas y culturales suficientes, que permitan a las familias y comunidades cuidar y proteger de manera adecuada a

NNA, garantizando el ejercicio de sus derechos y una vida libre de violencias.

Considerando el escenario social y político de nuestro país y el proceso de transformaciones profundas, desde la Convención Constitucional hasta las nuevas estructuras y relaciones políticas, el mundo académico se propone salvaguardar los espacios de participación de la niñez y la adolescencia. Así, en el cuarto eje de derechos, participación, se reúnen iniciativas que promueven que NNA puedan desarrollar un juicio propio y expresar libremente su opinión en todos los asuntos que les afecten, de acuerdo con su edad y madurez, y que dicha opinión sea respetada y considerada en la toma de decisiones.

Esperamos que la autoridad pública, a nivel nacional, regional y local, se haga cargo de los nuevos desafíos y de las viejas deudas pendientes de nuestro país en cuanto a la protección, promoción y el ejercicio de los derechos en la niñez y la adolescencia ¡Ahora es cuando!

Parte I.

Lo irrenunciable en materia de derechos de la niñez y la adolescencia en Chile

La niñez es el momento ideal para intervenir, dado que, aunque es un periodo especial de vulnerabilidad, también lo es de oportunidades. Por tanto, lo que sucede en la niñez y la adolescencia no solo impacta en el bienestar de esta población, sino también, en el progreso de toda la sociedad en concordancia con lo planteado por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

En 2015, los gobiernos del mundo adoptaron los ODS, con una doble visión: la protección de nuestro planeta contra un futuro peligroso e incierto, y la garantía de propiciar vidas seguras, justas y saludables para las generaciones futuras.¹ Los NNA están en el corazón de esta visión, con sus correspondientes necesidades, derechos, perspectivas y contribuciones.

Además, diversos organismos internacionales y nacionales han planteado la urgencia de priorizar la niñez y adolescencia, en tanto etapa crucial del desarrollo, particularmente en el contexto de crisis mundial por COVID-19.

En los últimos años, en Chile hemos logrado disminuir la mortalidad infantil y aumentar la escolarización. Sin embargo, las persistentes inequi-

1 Ver <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>.

dades estructurales y la falta de oportunidades continúan vulnerando a niños, niñas y adolescentes.

Antes de desarrollar los aspectos específicos de las propuestas de esta Agenda, es necesario señalar algunas premisas irrenunciables, desde la perspectiva del mundo académico, a saber:

- Niños, niñas y adolescentes son sujetos titulares de derechos, en todos los segmentos sociales, en todas las edades y en todos los territorios.
- Es imprescindible superar el discurso de la mera titularidad de derechos de niños, niñas y adolescentes y dar un paso hacia la capacidad autónoma de ejercicio de estos, siempre en consideración de su edad y nivel de madurez.
- El Estado es el garante principal del pleno respeto a los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Las políticas públicas deben considerar una perspectiva integral e interseccional (no fragmentada), de todos los ámbitos que atañen a niños, niñas, adolescentes y sus familias.
- El marco legal y las políticas públicas deben reconocer la diversidad de las infancias y adolescencias, además de las formas también diversas de constituir familias y sus necesidades.
- La garantía integral de los derechos de la niñez y la adolescencia debe erigirse como eje fundamental de competencia del Estado, no exclusivamente la promoción y protección, y alejarse de perspectivas castigadoras, controladoras e hiper focalizadas en las responsabilidades de las familias.
- Es necesario reforzar, desde una lógica transversal, la perspectiva de género, para reducir las brechas en todos los ámbitos de la vida social y que afectan a los niños, las niñas y adolescentes.

Estas premisas básicas requieren ser plasmadas no sólo a través del reconocimiento constitucional del principio del interés superior del niño y de la niña, sino que también, a través de un sistema de gestión que permita transversalizarlo en las políticas públicas. Se sugiere implementar un sistema similar al Programa de Mejoramiento de la Gestión con enfoque de género (PMG), que contemple definiciones estratégicas, metas e indi-

cadore para toda la institucionalidad pública en los tres poderes del Estado con su correlato a nivel nacional, regional y local. En otras palabras, se insta a generar un Sistema de Gestión para la Protección Integral de niños, niñas y adolescentes para, de este modo, avanzar hacia políticas públicas activas, integradas e intersectoriales para la garantía de ciertos estándares de desarrollo de la niñez y la adolescencia en el país.

En nuestra calidad de universidades, adquiere especial relevancia impulsar procesos de formación profesional inicial y continua con enfoque de derechos de la niñez; no sólo en el caso de la educación o las ciencias sociales, sino que de manera transversal en las distintas disciplinas que se cultivan en nuestras instituciones. Además, resulta fundamental promover una investigación científica pertinente y relevante, que implique necesariamente el rol de sujeto activo de niños, niñas y adolescentes en la generación de conocimiento, en particular en aquellos aspectos que afectan a sus vidas, facilitando que la autoridad pública pueda tomar decisiones informadas y que realmente considere sus voces. En este contexto, se sugiere promover estos aspectos en la certificación de calidad de las instituciones de educación superior, en los instrumentos disponibles en los organismos públicos que promueven la investigación científica, así como en la creación de observatorios de niñez y adolescencia en el aparato estatal, en colaboración con nuestras universidades.

18

Sobre un sistema integral de garantías de derechos de la niñez y la adolescencia

En coherencia con lo anterior, resulta necesario y urgente contar con un Sistema Integral de Garantías de Derechos de la Niñez y la Adolescencia, que se sustente en una ley y se plasme en los diversos servicios del aparato público a nivel nacional, regional y local. Esto supone a lo menos los siguientes aspectos:

- Asegurar que el nuevo sistema sea un dispositivo de garantías de derechos de la niñez y la adolescencia, tal como fue planteado inicialmente y no simplemente un servicio de protección, en tanto ello tiene implicaciones distintas en cuanto al rol y responsabilidad del Estado.

- Instalar una concepción de responsabilidad del Estado en sus diferentes niveles de organización territorial, respecto de las condiciones que permiten la plena protección de derechos de niños niñas y adolescentes, como por ejemplo la existencia de servicios de salud y educación de calidad en todos los territorios, infraestructura deportiva y recreativa para todos los segmentos de la población infantil, espacios seguros para cultivar actividades artísticas y culturales, sistemas de apoyo para el cuidado de niños, niñas y adolescentes fuera del horario escolar, etc.
- Repensar la figura de las Oficinas Locales de Niñez (OLN), considerando la experiencia de las Oficinas de Protección de Derechos (OPD), con un enfoque fuertemente promocional y universal más que de prevención focalizada.
- Revisar la fundamentación y perspectiva de los sistemas de alerta, por ejemplo, en deserción escolar o alerta de infancia, que se han comenzado a implementar. La evidencia internacional muestra que las políticas con enfoque de focalización, no universales, no tienden a la promoción pues se centran sólo en factores de riesgo y no en un enfoque de derechos.
- Dar urgencia a la implementación de la Defensoría de la Niñez en las regiones que faltan, junto con inyectar los recursos necesarios a este organismo autónomo.

19

En cuanto a la responsabilidad del Estado de apoyar a las familias, adquiere relevancia:

- Apoyar a las familias en la crianza a través de servicios de cuidado infantil diario en todos los territorios, que cubra en particular el segmento de niños y niñas mayores de seis años hasta los 15 años, quienes usualmente han estado desprovistos de servicios adecuados en cuanto a su calidad o cobertura.
- Discutir el necesario cambio de la regulación jurídica respecto de la familia, para avanzar hacia un nuevo Código que regule las relaciones de manera actualizada, dando cabida a las nuevas formas de familia, concebidas dinámicamente y en un marco de diversidad.
- Avanzar en la compatibilidad crianza y trabajo, para que las familias puedan hacerse cargo de mejor forma de los niños, las niñas y

adolescentes con las especificidades propias de cada etapa. Los niños y las niñas en etapa escolar, o los y las adolescentes, han estado ausentes de las políticas de conciliación familia y trabajo, que han tendido a concentrarse en el segmento de primera infancia. Así, estrategias universales o promocionales, como por ejemplo la reducción de la jornada laboral, apuntan en esa línea, puesto que brindan más tiempo de madres, padres o adultos responsables con niños, niñas y adolescentes.

En cuanto al ámbito de la educación preescolar y escolar, considerando que la crisis sanitaria ha significado enormes desafíos para sostener los procesos socioeducativos, se propone:

- Relevar la heterogeneidad de las diversas formas de constituir familias, de su diversidad cultural y de creencias, para redefinir la relación escuela-familias. Esto permitirá promover un enfoque colaborativo entre familia y centros educativos, en coherencia con la política de familias, comunidades e instituciones educativas vigente en el Ministerio de Educación, y con foco en el desarrollo integral de la niñez, con una mirada amplia de la participación de las familias en los espacios educativos. Limitar la participación a la asistencia a reuniones de apoderados o el apoyo en las tareas escolares es restringir las fortalezas y el aporte de las familias. Desde este enfoque, las familias y las escuelas son protagonistas en la construcción de sus roles y formas de involucramiento, generando nuevas y variadas acciones para relacionarse, según el contexto específico de cada comunidad educativa. Así, la relación colaborativa entre familia y centro educativo se entendería como la disposición de la familia a involucrarse con la escuela y los aprendizajes de sus hijos e hijas, incluyendo las prácticas conductuales y verbales en el hogar, así como las que se despliegan en las actividades de la escuela, desde una lógica de reciprocidad en pos del bienestar del niño, niña o adolescente.
- Promover un sistema de protección integral de trayectorias educativas diversas y positivas que permitan la retención escolar de todos y todas los y las estudiantes, considerando el impacto que ha significado la crisis sanitaria en el sostenimiento de los procesos socioeducativos. Un Estado proactivo en el cumplimiento del pleno ejercicio del derecho a la educación en cuanto a acceso, trayectoria, progreso y posibilidad de completar con éxito la etapa

escolar, buscará desarrollar políticas que permitan anticiparse lo suficientemente a mecanismos a veces invisibles de exclusión educativa, al asumir responsablemente que él o la estudiante es el eje del quehacer pedagógico, reconociendo, respetando y valorando sus singularidades. Esto implicaría evidenciar, en primer lugar, que necesitamos un plan de estudios con un conjunto mínimo de conocimientos y habilidades esenciales, en complemento con un plan flexible para que los y las estudiantes puedan elegir lo que desean aprender y desarrollen su propia ruta de aprendizaje. En segundo lugar, necesitamos una pedagogía basada en investigaciones iniciadas por los y las estudiantes en búsqueda de soluciones a problemas auténticos y significativos para ellos y ellas; y una relación pedagógica centrada en el protagonismo de estudiantes empoderados y empoderadas. En tercer lugar, precisamos una organización de la enseñanza-aprendizaje que reconozca que el lugar del aprendizaje no es sólo el aula ya que los y las estudiantes podrían aprender además de los recursos en línea y de expertos en cualquier parte del mundo. La condición mínima para estas oportunidades es el acceso universal de la educación pública a la tecnología y a la conectividad.

En cuanto al ámbito de la protección social, es fundamental:

- Asegurar las condiciones y derechos económicos y sociales para que las familias puedan satisfacer las necesidades de niños, niñas y adolescentes, como forma de reducir la pobreza infantil y sus consecuentes costos sociales presentes y futuros. La Ley 20.379 crea el sistema intersectorial de protección social e institucionaliza, el programa conocido como Chile Crece Contigo, que consiste en la articulación de iniciativas, prestaciones y programas (educación, salud, condiciones familiares, condiciones del barrio y la comunidad, entre otros) orientados a generar una red de apoyo para el adecuado desarrollo de niños y niñas desde el periodo de gestación hasta el primer ciclo básico (8 a 9 años). Es, por tanto, el momento para pensar en la ampliación gradual de la cobertura etaria del sistema Chile Crece Contigo, en concordancia con la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Replantearse la exclusión de la niñez transgénero –personas menores de 14 años– de la Ley de Identidad de Género (Ley 21.120), más aún

cuando lo único que regula la mentada norma es la posibilidad de instar la modificación registral del sexo y nombre de los sujetos.

- Evaluar la derogación de la Ley Aula Segura (Ley 21.128). En este sentido, se considera que las relaciones al interior de los centros educativos requieren de regulaciones o normativas basadas en la sana convivencia y la participación, dentro de un marco democrático que permita avanzar hacia procesos de socialización que faciliten el desarrollo de la autorregulación en la toma de decisiones, ello se aleja de lógicas de control y prácticas punitivas como las que plantea la citada norma.
- Reconocer y regular el derecho de asociación de niños, niñas y adolescentes, y el aporte de este derecho a la construcción de su identidad como ciudadanos y ciudadanas.
- Modificar la Ley de Protección de Datos Privados incorporando el derecho de los adolescentes a proteger su información (Ley 19.628). En la actualidad, el tratamiento de los datos personales de niños, niñas y adolescentes por parte de terceros, especialmente las empresas, se ha convertido en un tema de crucial importancia en la medida que, cada vez más, éstas les dirigen bienes y servicios, particularmente en línea. En este sentido, y debido a su naturaleza jurídica como derecho de la personalidad, la fijación del límite de edad para poder disponer libremente de la información personal al margen de la declaración de voluntad de los respectivos representantes legales se erige como una cuestión clave, puesto que de ello depende, a efectos prácticos, la necesidad o no de recabar dicha autorización. El silencio que tradicionalmente ha mantenido la legislación chilena en este ámbito material se traduce, además de en altas dosis de inseguridad jurídica, en una visión del niño, niña y adolescente como un sujeto incapaz, poco autónomo y absolutamente vulnerable frente a las nuevas tecnologías, visión que amerita de una urgente e inmediata revisión.
- Despolitizar y desideologizar la tramitación de la Ley de Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.
- Asegurar que el reglamento que venga a desarrollar la Ley de Migración y Extranjería (Ley 21.325) tome en debida consideración las particularidades de la niñez y la adolescencia migrante.

Sobre la protección a niños, niñas y adolescentes en condiciones de dificultad y sus familias

Especial atención se requiere brindar a aquellos niños, niñas y adolescentes en condiciones de dificultad y a sus familias, de manera se asegurarles cuidado y protección. En este contexto, adquiere centralidad:

- Realizar un cambio profundo en el sistema de subvenciones y licitaciones, que elimine la competencia entre organismos colaboradores y la falta de continuidad en vinculación de programas y familias. La protección a niños, niñas y adolescentes en dificultades no puede ser vista con criterios de mercado y regirse por los mismos principios que se aplican para licitaciones de bienes y obras. Se debe avanzar hacia un sistema de financiamiento directo establecido en el presupuesto de la nación, tanto de nivel nacional como regional y comunal, y hacia un financiamiento integral de los programas a través de un proyecto que cubra el total de los recursos necesarios, concordando con el Estado y los resultados a obtener, lo que transformaría el rol de colaboradores (propio de un estado subsidiario) al de socios estratégicos del Estado.
- Repensar la institucionalidad a cargo de la promoción, protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, a partir del fortalecimiento de equipos técnicos suficientes y especializados, destinados a brindar todos aquellos servicios destinados a la infancia y sus familias.
- Articular una oferta de programas especializados, que respondan a la complejidad de situaciones de victimización que enfrentan niños, niñas y adolescentes, evitando la fragmentación del sujeto de intervención, de acuerdo con el tipo de vulneración sufrida. Ello permitirá que el sistema de protección se adapte, de manera integral, a las necesidades de cada uno de los niños, las niñas y adolescentes que ingrese al sistema y no a la inversa.
- Mejorar las condiciones laborales y de remuneración de los equipos técnicos y profesionales que trabajan en programas de protección especializada, para reducir la altísima rotación de personal que incide en el bajo impacto de los procesos de capacitación y especialización y, sobre todo, en la calidad de los estándares de

atención para los niños, las niñas, adolescentes y sus personas significativas.

- Transformar la perspectiva de control y de hiper responsabilización que ha primado en el trabajo con las familias de los programas de protección, tanto ambulatorios como de cuidados alternativos (especialmente residenciales), desconociendo las múltiples condiciones que obstaculizan cotidianamente la vida de las familias y que difícilmente pueden transformar por sí solas, especialmente dada la debilidad del sistema de protección social. Se debe adoptar un enfoque de recursos, que releve las fortalezas de las familias y comunidades para cuidar y proteger a los niños, las niñas y adolescentes, contando para ello con la ayuda del Estado. Junto con ello, se deben instalar adecuados procesos de acompañamiento a las familias, que den cuenta oportunamente de los cambios que se operan en sus condiciones de vida, particularmente en aquellas que dieron origen a la medida de protección.
- Instalar un enfoque intersectorial, territorial y comunitario para abordar las condiciones de carácter estructural que generan vulneraciones a los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- Instalar de forma efectiva la perspectiva interdisciplinaria en el trabajo y acompañamiento de las familias mediante la capacitación profesional y reducción de la extendida cobertura territorial que debe atender cada equipo, de manera de concentrar sus acciones y dotarlas de mayor efectividad.
- Redefinir la relación entre los organismos colaboradores y el Estado, estableciendo mecanismos más eficaces y claros respecto del alcance de las atribuciones del Estado en la definición de lineamientos técnicos, y acciones de supervisión y control, y fortaleciendo su rol, de manera de reducir la discrecionalidad técnica, metodológica, financiera y de recursos humanos de las colaboradoras.
- Eliminar la renovación de las licitaciones por períodos breves, en tanto ello produce una gran inestabilidad y rotación de los equipos de trabajo y, por lo tanto, de las figuras significativas para niños, niñas y adolescentes, y la pérdida de la especialización y de las experiencias de profesionales que trabajan con situaciones de alta complejidad.

- Replantear el sistema de financiamiento de los programas de cuidados alternativos, en particular de las residencias, garantizando el cumplimiento de los estándares internacionales que permiten brindar un cuidado alternativo temporal de la más alta calidad.
- Priorizar la incorporación de políticas y planes de prevención de las distintas formas de violencia y vulneración de derechos que afectan a niños, niñas y adolescentes, evitando así los daños y enormes costos que su ocurrencia genera.
- Garantizar que los niños, las niñas y adolescentes participen de forma efectiva y significativa en los procesos de toma de decisiones respecto de sus cuidados, contemplando instancias explícitas y formales de participación que no queden sujetas a la buena voluntad de cada juez, abogado, director de residencia u otro profesional. Además, se debe dejar constancia si se involucra a niños, niñas y adolescentes, y de qué manera se considera su opinión en la toma de decisiones respecto de su vida.
- Releva a las educadoras y/o cuidadoras (técnicamente denominadas Educadoras de Trato Directo) como figuras significativas para niños, niñas y adolescentes, mejorar sus condiciones salariales y dedicación de jornada laboral, brindarles capacitación especializada, redefinir su ámbito de responsabilidades de acuerdo con sus condiciones de trabajo y a su nivel de calificación, para sostener la continuidad y la calidad del cuidado residencial personalizado a los niños, las niñas y adolescentes.
- Fortalecer técnicamente y extender la figura del acogimiento familiar como medida de cuidado alternativo transitorio prioritaria, de manera disminuir progresivamente el cuidado alternativo residencial.
- Adecuar el sistema de adopción vigente para que tenga como centro el derecho a vivir en familia, el derecho a la identidad y el derecho a la participación de los niños, las niñas y adolescentes en su proceso adoptivo. Para ello, es urgente debatir y aprobar el proyecto de ley que reforma el sistema nacional de adopción, articulando estrechamente la línea de cuidados alternativos y adopción, para realizar adopciones oportunas para los tiempos de los niños las niñas y adolescentes que no han logrado ser reunificados con sus familias de origen, generar estrategias especializadas

para garantizar el enlace adoptivo de todos los niños, las niñas y adolescentes en condición de adoptabilidad (diversas edades, grupos de hermanos, situación de discapacidad, etc.), fortalecer los procesos de acompañamiento pre y post-adoptivo para los niños, las niñas y adolescentes, sus familias de origen y familias adoptivas, a través de intervenciones basadas en evidencia a cargo de profesionales altamente especializados. Por último, como señala la evidencia internacional, protocolizar las transiciones entre cuidados alternativos e incorporar la figura de la adopción abierta y/o contactos post-adoptivos, para que el niño, la niña o adolescente pueda sostener relaciones con personas significativas de su historia de vida.

Sobre garantías a niños niñas y adolescentes en el Sistema de Justicia

Un sistema integral, intersectorial y multinivel de promoción y protección de los derechos de la niñez y adolescencia en nuestro país también supone plasmar sus garantías en el sistema de justicia. Para esto, se proponen las siguientes acciones:

- Ampliar el ámbito de extensión del programa Mi Abogado, centrado actualmente tan solo en niños, niñas y adolescentes que se encuentren en el sistema de cuidados alternativos y la atención de niños, niñas y adolescentes no acompañados. En Chile la Defensoría Penal Pública defiende infractores adultos de manera gratuita, pero los niños, las niñas y adolescentes son defendidos y defendidas por la Corporación de Asistencia Judicial, la parte más precaria del sistema, visión complementaria a lo señalado por los propios jueces de familia, que consideran que la parte más débil son los tribunales de familia.
- Implementar de forma efectiva en los procesos judiciales distintas formas de escuchar a niños, niñas y adolescentes, ya que la autonomía progresiva deja fuera a las personas menores de 5 años. No se aplican con ellas formas alternativas para ejercer su derecho a ser oídas. El curador *ad litem* no recoge el sentir de niños, niñas y adolescentes y solo actúa cuando hay conflicto de interés entre adultos y niños, niñas y adolescentes.

- Desjudicializar el sistema de protección a la niñez y la adolescencia y optar por un sistema mixto, en el que los Juzgados de Familia únicamente deban intervenir cuando la medida suponga la separación del niño, niña o adolescente de su núcleo familiar.

Este documento ha sido elaborado por los representantes institucionales de las universidades que componen la Red de Universidades por la Infancia y por la Cátedra UNESCO, tomando como referencia además las 51 propuestas aportadas por casi un centenar de académicos, académicas, investigadoras e investigadores especializados.

Parte II.

Resúmenes de propuestas

Casi un centenar de académicos(as) e investigadores(as) chilenos(as) generosamente ponen a disposición del país y de los responsables de decidir políticas públicas una serie de iniciativas que surgen del conocimiento académico, de la investigación científico-tecnológica y del bagaje cultural propio de nuestras universidades.

Estas 51 propuestas se organizan en torno a los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) agrupados, con una perspectiva intersectorial e integral, en sus cuatro ejes: supervivencia, desarrollo, protección y participación.

A continuación, se presenta un resumen ejecutivo de estas propuestas y en el tercer apartado se encuentran las mismas propuestas con mayores antecedentes junto a las fuentes bibliográficas y/o investigaciones que las sustentan.

Eje supervivencia

Propuestas asociadas al entorno y al medioambiente

Propuesta 1: Fortalecimiento de la gobernanza en niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones a nivel local frente al cambio climático

Alejandro Núñez, Universidad de Magallanes, Chile

El cambio climático es irrefutable y nuestro país no se encuentra exento de sus efectos. Chile alberga grandes sumideros de carbono, los bosques templados más australes, extensas superficies de turberas y el mar. Conservarlos es necesario para revertir la crisis climática. Pero también necesitamos fortalecer la gobernanza y la toma de decisiones a nivel local, en conjunto con la ciudadanía, en consecuencia, niños, niñas y jóvenes requieren cada día estar más empoderados y empoderadas. En esta propuesta serán ellos agentes de cambio, que visualicen y propongan los cambios que son necesarios según su región específica.

29

Propuesta 2: Justicia ambiental a partir del diseño e implementación de una política nacional de vinculación niñez-naturaleza

Elia Sepúlveda, Universidad Santo Tomás, Chile

Niños, niñas y adolescentes tienen derecho a vivir en un medio ambiente sano y disfrutar del contacto con la naturaleza. Se plantean propuestas orientadas a incorporar una mirada ecocéntrica en la discusión política sobre infancia. Estas se sostienen a partir del reconocimiento de asuntos, de escala global, relevantes en la cuestión socio-eco-territorial planteándose tres ejes: educación, revisión y actualización curricular de programas.

Propuesta 3: Habitabilidad de niños, niñas y adolescentes en políticas de regeneración urbana

M. Olaya Grau, Alejandra Rasse, Roxana Ríos y Martín Álvarez, Centro de Desarrollo Urbano Sustentable, Pontificia Universidad Católica de Chile

La Convención de los Derechos del Niño plantea numerosos desafíos para los Estados que la ratifican, entre ellos, generar oportunidades para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes que viven en entornos urbanos, como contar con espacios que les permitan acceder a la educación, recreación, servicios, entre otros. Esta propuesta busca fisurar el modelo hegemónico adulto centrista presente en la planificación urbana, promoviendo la integración de metodologías participativas que involucren la voz de la infancia, en la planificación tanto de soluciones habitacionales y barriales como de la planificación urbana a nivel local, integrando de esta manera no solo espacios seguros, sino también espacios pertinentes para el desarrollo integral de los niños y las niñas.

30

Propuesta 4: Seguridad y cuidado a la infancia: importancia de la comunidad y el apoyo significativo

Jennifer Villa, Universidad Austral de Chile

Se plantea la creación de comisiones o grupos comunitarios dentro de los barrios, estableciendo espacios de participación comunitaria, formando grupos de trabajos dirigidos por gente de la comunidad con el apoyo y asesoría de profesionales con experiencia en el trabajo con adultos, niños y niñas; además, del establecimiento de equipos interprofesionales que puedan apoyar los diferentes procesos, especialmente los vinculados a temas de la infancia dentro de los barrios. La idea es que se generen instancias de socialización que permitan fortalecer lazos, aprender a través del deporte, las artes y el juego, ya que este aprendizaje es el más significativo.

Propuestas asociadas al bienestar y la salud biopsicosocial

Propuesta 5: Creación de equipos multidisciplinarios permanentes de acompañamiento a los niños, niñas y adolescentes residentes de SENAME

Paula Soto, Universidad Austral de Chile

Esta propuesta establece la creación de una línea multidisciplinaria de trabajo sobre base de la formación de equipos de trabajo compuestos por médicos, enfermeros, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, nutricionistas, educadores diferenciales, entre otros profesionales, para formar parte del *staff* permanente de los establecimientos que brindan acompañamiento a los y las NNA residentes, para asegurar así su desarrollo y formación integral.

La propuesta posibilitará llevar un seguimiento adecuado del desarrollo y crecimiento de cada niño, niña y adolescente de manera detallada, entregando un soporte multidisciplinario y teniendo como protagonistas a los profesionales que establecerán diferentes estrategias disciplinares estandarizadas de control permanente de la atención y acompañamiento que reciben los y las NNA. Esto permitirá establecer un sistema fortalecido que otorgue un ambiente amigable y enriquecido que evite la vulneración de sus derechos.

31

Propuesta 6: Análisis jurisprudencial sobre la aplicación de la convención de derechos del niño en las prestaciones de salud en el acceso a medicamentos extranjeros

Nicolás Ibáñez, Universidad Autónoma de Chile

Se establece la necesidad de analizar la jurisprudencia en torno a prestaciones de salud y el acceso a medicamentos extranjeros en base al análisis de un fallo dictado por la Excelentísima Corte Suprema en 2020. Este fue interpuesto contra el Fondo Nacional de Salud y Ministerio de Salud al negarse la prestación médica en el acceso a un medicamento extranjero del cual dependía la vida de un niño. El análisis de esta jurisprudencia permitiría tener claridad respecto de la cantidad de niños, niñas y adolescentes que presentan enfermedades raras y que no obtienen cobertura pese al mandato de la Convención de Derechos del NNA.

Propuesta 7: Diseño e implementación de guía de actividad física para preescolares dirigida a padres y establecimientos educacionales

Javiera Martínez, Universidad de Los Lagos, Chile

En Chile y el mundo la obesidad y el exceso de peso presenta una prevalencia alta y creciente. Las cifras de niños niñas menores de 5 años con sobrepeso u obesidad aumentó de 32 millones en 1990 a 41 millones en 2016. Casi el 50% de los niños y las niñas de prekínder y kínder presentan obesidad o sobrepeso. Proponemos diseñar e implementar una guía de actividad física para preescolares, basada en evidencia científica y las características propias de los niños y las niñas de los distintos territorios. La guía desarrolla definiciones básicas, beneficios de la actividad física, efectos de la conducta sedentaria y, sobre todo, estrategias para educar y promover una vida activa y saludable en niños y niñas.

32

Propuesta 8: Salud sexual y reproductiva y educación sexual

María Patricia Angulo, Universidad de Málaga, España

En Chile, la salud sexual y reproductiva y educación sexual de la población infanto-juvenil presenta problemas, debido a la falta trabajo interministerial (MINSAL, MINEDUC, MIMEG, MINJUSTICIA); nula promoción de normas, orientaciones y prestaciones de servicios de la Ley N° 20.418; campañas publicitarias del VIH/SIDA deficitarias (MINSAL); ausencia de un marco legal para la implementación de la Ley N° 19.779 desde la educación sexual. Por ende, proponemos implementar en el currículo de pregrado las asignaturas de Salud Sexual y Reproductiva (I Semestre) y la asignatura de Educación Sexual (II Semestre), en las carreras de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación.

Propuesta 9: Prevención de caries temprana de la infancia y acceso a atención especializada en odontología pediátrica (odontopediatría) en menores de 5 años

Marie Therese Flores y Juan Eduardo Onetto, Universidad de Valparaíso y Cátedra Unesco Niñez, Juventud, Educación y Sociedad, Chile

Chile aún no visibiliza el problema de salud que afecta a niños y niñas menores de 5 años por caries temprana de la infancia. Según el Informe

de Desarrollo Social 2019 entre 2006-2017, el mayor incremento en incidencia de pobreza y pobreza extrema en población por grupo etario se observó en el tramo 0 a 3 años. Si el niño o la niña es sujeto de derecho, tiene derecho a atención odontopediátrica especializada. Por tanto, los centros de atención primaria de salud deberían contar con especialistas odontopediatras para resolver la demanda en niños y niñas en situación de vulnerabilidad y relevar la educación en salud oral por lo estresante y compleja que es la atención dental en niños y niñas menores de 5 años que presentan dolor por daño severo en su dentición.

Propuesta 10: Eliminar el estigma de obesidad desde la niñez

Cecilia Prieto, Population Health Sciences, Universidad de Edimburgo, Escocia

33

En Chile la obesidad en NNA es un problema salud alarmante, existiendo una gradiente social en que niños y niñas de menos recursos económicos presentan mayores tasas de obesidad. La respuesta de las políticas públicas se centra en el estilo de vida, reduciendo los problemas sociales a problemas individuales. En este contexto, es necesario acabar con el estigma de la obesidad considerando la gradiente social. Se propone reducir inequidades estructurales; mejorar la educación de estudiantes de carreras de la salud y los profesionales de la salud pública, incluyendo conocimientos sociales y culturales; crear nuevas narrativas y lenguaje inclusivo sobre el cuerpo y el peso.

Propuesta 11: Extensión cobertura beneficio de ayudas técnicas para niños, niñas y adolescentes que sufren discapacidad: desde los 0 hasta los 18 años

Elena Salum y Sara Salum, Observatorio Desigualdades y Políticas Públicas, Universidad de Valparaíso y Cátedra Unesco Niñez, Juventud, Educación y Sociedad, Chile

En Chile el número de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad asciende a 229.904 (5.8% de la población entre los 2 a 17 años). Las brechas socioeconómicas se evidencian en que la proporción de personas en situación de discapacidad es mayor entre NNA pertenecientes a quintiles I y II en comparación con los quintiles IV y V. El programa de

Ayudas Técnicas: Atención Temprana (Ley 20.379) beneficia a los NN de 0 a 4 años con necesidades especiales (discapacidad motora, sensorial o mixta de carácter moderado a grave). Se propone la ampliación del rango de atención del Estado a los y las NNA con discapacidad hasta los 18 años.

Propuesta 12: Incorporación del profesional de enfermería en establecimientos educacionales para mejorar la calidad de vida de niños y niñas

Marjorie Aguirre, Universidad Santo Tomás, Chile

34

Los planes y programas del Ministerio de Educación han integrado al currículo un área formativa denominada Estilos de vida saludable, que a su vez está alineada con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles 2030. En esta se abordan diversas temáticas que favorecen el desarrollo integral de los niños y las niñas, a través de conocimientos, actitudes y habilidades de autocuidado. Sin embargo, esta área formativa no se dicta en todo el ciclo educativo de básica y media y no es dictada por profesionales del área de la salud. Esta propuesta busca incluir a profesionales de la disciplina de la enfermería en los contextos escolares, para la promoción de la salud.

Eje desarrollo

Propuestas asociadas a educación

Propuesta 13: Sistema de evaluación, seguimiento y estrategias de promoción de compromiso escolar para proteger trayectorias educativas diversas y significativas

Mahia Saracostti, Edgardo Miranda, Laura Lara, M. Belén Sotomayor, Ximena de Toro, Andrea Rossi y Sara Salum, Universidad de La Frontera, Universidad de Valparaíso y Universidad Autónoma de Chile, Chile

El compromiso escolar es clave para comprender las características del abandono escolar y promover las trayectorias escolares de todos y todas

los y las estudiantes. El Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción de Compromiso Estudiantil y Factores Contextuales es una plataforma web (compromisoescolar.com) de fácil uso y a disposición de los centros escolares, para promover la retención escolar y trayectorias educativas significativas de estudiantes en tránsito desde la Educación Básica a la Media. Busca constituir la base de un sistema de protección integral de trayectorias escolares significativas, pertinentes y diversas. Se sitúa desde un enfoque que busca el logro del pleno ejercicio del derecho a la educación en cuanto a acceso, trayectoria, progreso y la posibilidad de completar la etapa escolar, con políticas socioeducativas que se anticipen a mecanismos de exclusión socioeducativa.

Propuesta 14: Por el derecho de una educación física de calidad para niñas niños y adolescentes de Chile

Jaime Cárcamo, Universidad de La Frontera, Chile

La educación física forma parte fundamental en la formación de las personas, ofreciendo experiencias para el desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social, por lo que se debe asegurar que niños, niñas y adolescentes reciban una educación física de calidad. Es necesario generar políticas para el desarrollo de una educación física de calidad en Chile, por lo que solicitamos escuchar el llamado de la Unesco y participar de su proyecto de políticas educacionales para la educación física, para garantizar que niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar todas sus potencialidades y recibir una educación integral acorde a la nueva etapa que atraviesa nuestro país.

Propuesta 15: Dignificar la carrera docente de educadores(as) de párvulos para mejorar la calidad de la educación infantil

Patricia Arteaga, Carolina Flores y Carmen Mena, Universidad del Bío-Bío, Chile

Estudios emanados desde las neurociencias son concluyentes sobre la relevancia de los primeros años de vida en el desarrollo de una persona, por lo que el rol profesional del educador(a) de párvulos resulta ser un factor determinante para una educación de calidad en niños y niñas menores de 6 años. No obstante, a nivel sociopolítico dicho rol profesio-

nal adolece de suficiente valoración, por lo que se requiere una resignificación de su labor pedagógica, a partir de la generación de mejores condiciones laborales, una formación continua pertinente a sus necesidades profesionales, remuneraciones acordes con su responsabilidad, como una forma de impactar positivamente en el proceso educativo de los párvulos.

Propuesta 16: Incorporación de la educación emocional en la formación parvularia y básica

Julia Cubillos, Universidad de Aysén, Chile

36

El desarrollo integral de niños, niñas y niños implica el fortalecimiento de competencias emocionales, tanto intrapersonales como interpersonales, que favorezcan el autoconcepto, autoestima, reconocimiento de las propias emociones, regulación y modulación de las mismas, empatía, comunicación asertiva, entre otras. No parece suficiente incluir en los planes y programas educativos de educación básica el desarrollo de competencias transversales o en las bases curriculares de educación parvularia el desarrollo socioemocional, si no se cuenta con el tiempo educativo para ello, con recursos de aprendizaje apropiados, y muy especialmente, con la preparación profesional de educadores y profesores. Se propone diseñar e implementar diversos programas piloto, que emerjan de la alianza entre establecimientos preescolares y de educación básica, con universidades y organizaciones no gubernamentales especializadas en infancia y educación emocional. El desarrollo de múltiples iniciativas, acordes a los proyectos educativos de los establecimientos educacionales (y no estandarizadas), permitirá avanzar de forma significativa en las comunidades educativas.

Propuesta 17: El ambiente escolar como una real oportunidad de equidad para niños, niñas y adolescentes: aprendizaje socioemocional y bienestar

Mónica Bravo, Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de La Frontera, Chile

Se hace necesario desarrollar una mirada fuerte y focalizada en el ambiente escolar, la educación emocional y el bienestar desde una pers-

pectiva ecosistémica, integral y multidimensional. Esta mirada debe promover y resguardar las relaciones interpersonales positivas entre los miembros de la comunidad educativa y el desarrollo de competencias socioemocionales en todos sus miembros (estudiantes, profesores, administrativos de la escuela, familia), de una manera transversal en acciones diseñadas para la vida cotidiana y desde la educación inicial. Todo ello al alero de una ley del Estado que se conciba desde los aspectos positivos del desarrollo de la persona y que considere ambientes escolares gestionados con una mirada no punitiva, con garantía de recursos para su viabilidad y que faciliten, además, procesos de inclusión y respeto por la diversidad.

Propuesta 18: Atención temprana para el desarrollo de la primera infancia de 0 a 6 años

Lourdes Ilizástigui, Inés Rose, Paola Lausen, Thiare Padilla, María Irlanda Terraza y Patricia Hormazábal, Universidad Santo Tomás, Chile

La población infantil hoy en día se constituye en un grupo muy importante y significativo de atención, en el cual se hace imprescindible la integración y coordinación mediante un trabajo inter y transdisciplinario entre los distintos actores involucrados: familia, sistema educacional, instituciones de salud, organismos gubernamentales y la comunidad. Entendemos, por tanto, que una atención temprana contribuye articulándose en intervenciones de forma preventiva, compensatoria, integrativa e inclusiva, ante posibles problemas que puedan presentarse, tanto en niños y niñas considerados de alto riesgo como en aquellos y aquellas con algún tipo de dificultad motora, sensorial o cognitiva.

Propuestas asociadas a inclusión educativa

Propuesta 19: Inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes LGBTIQ+, derecho humano fundamental

Verónica Rubio, Universidad Santo Tomás, Chile

Un estudio del 2016, con niños, niñas y adolescentes LGBTIQ+ de entre 13 y 20 años, evidenció que el 70.3% de adolescentes manifestó sentirse

inseguro(a) en la escuela debido a su orientación sexual y el 94.8% reportó haber escuchado comentarios negativos basados en su orientación sexual e identidad de género. Otro estudio del 2018 advierte que el 50% de los niños, niñas y adolescentes encuestados declara haber sufrido violencia y discriminación en el contexto escolar, y el 56% señaló que intentó suicidarse debido a estas situaciones de maltrato por su orientación sexual. Para abordar esta problemática, se propone fomentar mayor desarrollo investigativo en comunidades educativas de enseñanza básica y media de todo el país para favorecer la inclusión educativa.

Propuesta 20: Educación no sexista para una convivencia escolar

38

Julia Cubillos, Universidad de Aysén, Chile

Se reconocen avances, tanto a nivel político-normativo del Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación como a nivel de los establecimientos educacionales, para promover una mejor convivencia escolar, y una educación no sexista. Sin embargo, diversos estudios evidencian que persisten problemáticas escolares que ponen de manifiesto la presencia de estereotipos de género, acciones discriminatorias, *bullying* y violencia de género. Se propone desarrollar orientaciones político-normativas y un programa piloto interministerial, que apunte a la promoción de la convivencia escolar no sexista, que impacte no sólo en la cultura escolar, sino también en prácticas pedagógicas, especialmente en educación media.

Propuesta 21: Instalación de un modelo ecológico, participativo, integral y contextualizado de la relación entre familias y escuelas para el desarrollo integral de la niñez

Mahia Saracostti, Laura Lara, Diana Martella, Tal Reininger, Horacio Miranda y Romina Madrid Universidad de La Frontera, Universidad de Valparaíso, Universidad Autónoma de Chile y Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile, Chile

Existen numerosas investigaciones que dan cuenta del rol de la familia en el desempeño académico de niños y niñas, como así también del fortalecimiento de sus habilidades sociales y emocionales. Sin embargo, otros estudios dan cuenta de que las familias siguen siendo invisibilizadas por

la institución educativa, en cuanto a su rol formativo y los recursos culturales y sociales que posee y que activa para generar ambientes de aprendizajes positivos. Considerando la política familia y escuela vigente en nuestro país, se propone su operacionalización a partir del modelo EPIC sobre la base de sus cuatro principios fundamentales: Ecológico, Participativo, Integral y Contextualizado.

Propuesta 22: Programa de acceso equitativo a la educación superior para adolescentes institucionalizados

Edoardo Tosti-Croce, Universidad de La Frontera, Chile

El Estado debería asegurar la mejor educación posible hasta una carrera universitaria o técnica, para aquellos niños, niñas o adolescentes institucionalizados. Se propone reservar cupos de ingreso especial para jóvenes que hayan estado dependiendo del Sistema de Protección del Estado durante una parte de su infancia o adolescencia.

39

Eje protección

Propuestas asociadas con la protección universal

Propuesta 23: Transversalización de la perspectiva de la niñez y la adolescencia en las políticas públicas

Cecilia Pérez, Universidad de Concepción, Chile

Se propone un Sistema de Gestión para la Protección Integral de NNA para avanzar en políticas públicas activas e integradas (intersectoriales) para la garantía de ciertos estándares de desarrollo de la niñez y la adolescencia del país. Permitiría establecer un parámetro transversal para el diseño e implementación de políticas y leyes dirigidas a NNA, que permita, a los decisores y hacedores de políticas públicas y normativa nacional, analizar el impacto que estas pudieran tener sobre la población infantil y adolescente, así como también que puedan generar medidas conscientes y activas para el desarrollo de una Política Integral de Bien-

estar Infantil, con perspectiva y estándar de calidad correspondiente a la condición de garante principal del Estado chileno.

Propuesta 24: Incorporar la convención sobre los derechos del niño (CDN) a nuestra nueva constitución política

María Raquel Lara, Universidad de La Frontera, Chile

Es preciso que la nueva Constitución Política de Chile esté alineada con los preceptos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en los cuatro ejes en que se estructura esta agenda. En el eje de desarrollo, garantizando que las familias y los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social obtengan apoyos para asegurar su educación, su salud mental y física. En el eje de protección, garantizado que niños y niñas sin familia tengan el derecho a una familia sustituta o adoptiva, con miras a una rápida desinstitucionalización. En el eje supervivencia, asegurando que los niños y niñas internados que no son adoptados y crecen institucionalizados o que se encuentren enfermos en un hogar tengan garantizado el derecho a salud mental y física, acceso equitativo a la educación superior y un egreso del hogar, a los 24 o 28 años, con condiciones adecuadas para una vida autónoma. Finalmente, la nueva constitución debe garantizar el derecho a la participación como ciudadano o ciudadana menor de 18 años.

Propuesta 25: Extensión etaria del subsistema Chile crece contigo: desde la infancia temprana a la adolescencia

Mahia Saracostti y Ximena de Toro, Universidad de Valparaíso, Universidad de La Frontera y Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

Queda pendiente en Chile el desafío de seguir extendiendo la cobertura del subsistema Chile Crece Contigo (CHCC) para incluir a niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años, apuntando de manera integral a la promoción de la vida saludable, las relaciones positivas en la escuela, los ambientes familiares positivos y el desarrollo de competencias emocionales, además de la prevención del maltrato y violencia, problemas conductuales y consumo problemático de drogas y alcohol, entre otros.

La propuesta se fundamenta en la necesidad de desarrollar intervenciones universales, promocionales y preventivas dirigidas a NNA, actuando tempranamente y validando los recursos de apoyo propios de la familia, escuela, servicios locales de protección social y la comunidad.

Propuesta 26: Diseñar una política pública que sea parte del sistema integral de protección a la infancia, para fortalecer el rol de las familias en el ejercicio de una crianza respetuosa, desde un enfoque de derecho

Carolina Caffarena, Marlene Fermín y Catalina Pávez, Universidad Finis Terrae, Chile

Se propone democratizar y ampliar la cobertura del subsistema Chile Crece Contigo para todas las familias, independiente de su condición social y económica, reconociendo y respetando su diversidad como un valor para favorecer la crianza, desde un enfoque de derecho. Asimismo, también se insta a ampliar la cobertura del subsistema Chile Crece Contigo, para que progresivamente abarque las necesidades de niños, niñas y adolescentes hasta los 18 años. Se propone también fortalecer el sistema de red de apoyo intersectorial y su articulación, para la atención y orientación hacia las familias, considerando: Sistema de Atención Temprana, Jardines Infantiles, OPD, entre otros. Además, del diseño de una estrategia de apoyo laboral integral hacia las familias que están a cargo del cuidado de niños y niñas.

41

Propuesta 27: Cambiar las condiciones que constituyen dificultades para las familias y no cambiar a las familias: la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes es un asunto intersectorial

Magaly Cabrolié, Universidad Católica de Temuco, Chile

Se propone contar con un sistema de protección que logre articular a los diversos actores vinculados a la política pública que puedan modificar las condiciones socioculturales que estén dificultando la parentalidad. Una acción de tal tipo supone, a un nivel político, tener presente la importancia gravitante de resguardar los derechos y la integridad de niños, niñas y adolescentes; y en el plano operativo, requiere intersectorialidad en torno a la protección y restitución de derechos de niños, niñas y ado-

lescentes, y equipos de profesionales con las herramientas metodológicas y de implementación para articular la perspectiva intersectorial a la protección. En Chile, la estrategia –estandarizadora, individual y castigadora– ha puesto gran parte del peso de modificar las condiciones que llevan a la vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes sobre las propias familias, no modificando las condiciones estructurales que les impiden realizar cambios significativos o duraderos en el tiempo.

Propuesta 28: Políticas públicas de fortalecimiento familiar para prevenir la pérdida del cuidado parental

Alejandro Tsukame, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

42

En Chile la inexistencia de programas estatales que apoyen y fortalezcan a las familias en sus labores de cuidado determina que miles de NNA ingresen todos los años a residencias o familias de acogida. Se requiere de una orientación preventiva en las políticas públicas, que apunte al fortalecimiento familiar a partir de los recursos y pautas de crianza de las propias familias. Esto debería tener como base un sistema de protección administrativa a nivel local, desjudicializado, incorporando nuevos programas que apoyen o fortalezcan a las familias en sus capacidades de cuidado y apoyándose en los saberes parentales existentes y en las biografías familiares.

Propuesta 29: Políticas inclusivas y de protección de niños, niñas y adolescentes migrantes

Isaac Ravetllat, Universidad de Talca, Chile

Se propone alcanzar un compromiso con el Servicio Nacional de Migraciones, en virtud del cual se asegure que, en sus resoluciones de expulsión y denegación de permisos de residencia, se tome en debida consideración el principio del interés superior del niño, así como su derecho a ser escuchado. Evitando tener que judicializar todos los asuntos para que tales principios sean respetados. Asimismo, se insta a generar un compromiso, con un plan de trabajo a corto término que clarifique, agilice y unifique la tramitación de los visados de NNA, para superar la situación de actual desprotección. Finalmente, y con respecto a NNA migrantes no

acompañados, se propone regular un procedimiento de retorno asistido que responda a su interés superior, gestionado por los tribunales de familia, para suplir la laguna legal existente.

Propuesta 30: Bienestar psicosocial de niños y niñas migrantes en contexto de COVID-19

M. Olaya Grau, Nicolle Álamo y Margarita Bernales, Pontificia Universidad Católica de Chile

Las niñas y los niños migrantes experimentan múltiples dificultades que inciden en su desarrollo y los sitúan como una población de alta vulnerabilidad. Esta situación se ha acrecentado con la actual pandemia por COVID-19, impactado fuertemente en el bienestar psicosocial de los niños, las niñas y las familias más vulnerables. En este contexto se propone visibilizar esta problemática, priorizar y focalizar recursos estatales, para implementar propuestas culturalmente pertinentes y coherentes con la realidad específica de esta población. Ello puede incidir en los programas ya existentes como en la creación de nuevas ofertas comunales o regionales, permitiendo avanzar con acciones concretas que mejoren la calidad de vida, disminuyan las brechas sociales existentes y contribuyan a aminorar los efectos psicosociales de la actual pandemia

43

Propuesta 31: Extensión del período de postnatal y reducción de la jornada laboral para promover la corresponsabilidad entre la vida familiar y laboral

Jennifer Villa, Universidad Austral de Chile

Se propone la ampliación del postnatal considerando la experiencia de países como Noruega, Reino Unido y Suecia. Existe evidencia que demuestra que el descanso postnatal influye positivamente tanto en la madre como en el niño, favoreciendo el vínculo y el apego fundamentales para el buen desarrollo del binomio madre e hijo y configurándose como un factor protector. Además, se propone reducción de las jornadas laborales para aquellas madres con niños menores de 8 años.

Propuesta 32: Cuidado compartido de niños, niñas y adolescentes, como cambio de paradigma en los conflictos familiares

Francisco Javier González, Universidad Santo Tomás, Chile

Se propone establecer como regla general el cuidado personal compartido como mecanismo que garantice materialmente el que ambos padres, tras su separación o ruptura sentimental, participen activamente en la educación y desarrollo de sus respectivos hijos e hijas (corresponsabilidad parental). En los casos en que el cuidado personal ya se encuentre radicado judicialmente en uno de los progenitores, debiesen entregarse herramientas a los tribunales de justicia con competencia en familia, para poder cambiar el paradigma de exclusividad, fomentando efectiva y materialmente una participación activa de ambos progenitores en la vida del niño, niña o adolescente. Asimismo, se propone destinar recursos públicos a la entrega de instrumentos de fácil acceso a la población para fomentar la participación activa de ambos progenitores en la crianza de sus hijos e hijas, para con ello romper los estereotipos y roles de género.

44

Propuestas asociadas con la protección especializada

Propuesta 33: Desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes que se encuentran con una medida de cuidado alternativo

Manuela García, María Isabel Zavala e Irene Salvo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Autónoma de Chile y Universidad Alberto Hurtado, Chile

A partir de los hallazgos de investigación y los lineamientos de las Directrices de Naciones Unidas sobre las Modalidades de Cuidados Alternativos (2009), se presenta una propuesta con diversos ámbitos interrelacionados, tendiente a asegurar el desarrollo y bienestar integral de las niñas, los niños y jóvenes que se encuentran con una medida de cuidados alternativos en Chile. Esto incluye tanto la satisfacción de necesidades básicas y sociales de la familia de origen, como el diseño de una política pública en materia de cuidado alternativo que garantice el debido financiamiento y las condiciones estructurales de base de los programas; el fortalecimiento de las residencias familiares; la elaboración de un plan individual acorde a las necesidades del NNA; la formación de cuidadores y familias de acogida; y garantizar la efectiva participación de NNA en el proceso.

Propuesta 34: Derechos a una familia sustituta o adoptiva con miras a la desinstitucionalización

Edoardo Tosti-Croce, Universidad de La Frontera, Chile

La mayor parte de los niños, las niñas y adolescentes que ingresan al Sistema de Protección del Estado lo hacen por pobreza multisistémica. Y, lamentablemente es muy usual que permanezcan como sujetos *institucionalizados* dentro del sistema hasta que sean *egresados* (generalmente a los 18 años). Se sugiere revisar la alternativa de acogimientos familiares, en que una familia acoge en su seno a un o una niña, sin por ello pedirle que, necesariamente, cambie su identidad y pierda los vínculos con su familia biológica de origen.

45

Propuesta 35: Equipos psicosociales forenses en materia penal y de familia

Francisco Maffioletti y Lorena Contreras, Universidad Diego Portales, Chile

Es urgente generar una modificación profunda del sistema pericial en Chile, para ello se propone incorporar equipos psicosociales forenses en los tribunales penales y de familia, los cuales estarán a disposición del juez o tribunal que los requiera, en calidad de funcionarios públicos del Poder Judicial de Chile, con toda la independencia e idoneidad que esta tarea requiere. Con ello, se verán beneficiadas las partes en litigio, se robustecerá la decisión judicial, aumentará la confianza en el sistema de juzgamiento, y se podrán generar soluciones de mayor calidad para los niños, las niñas y adolescentes. En suma, permitirá mejorar el acceso a la justicia en condiciones de equidad, garantizando la calidad del trabajo de peritos con una menor victimización secundaria, al evitar numerosas evaluaciones de peritos de parte, que terminan por dilatar procesos y amplificar las dificultades que experimentan niños, niñas y adolescentes, y sus familias.

Propuesta 36: Ampliación y mejora del sistema intersectorial de atención de las problemáticas de salud mental de niños, niñas y adolescentes cuyos derechos han sido vulnerados

Fabián Urrutia, María José Poblete, Alejandra Carrillo, Angelina Cancino y Carolina Tobar, Red Espiral, Universidad de Las Américas, Chile

Se propone una ampliación y reorganización del sistema intersectorial que permita efectivamente dar cuenta de las necesidades de salud mental de los y las NNA cuyos derechos han sido vulnerados. Para esto, se requiere una visión más integral que también considere como parte fundamental a instituciones y organismos territoriales clave, como las municipalidades, juntas de vecinos y escuelas. Todo esto en un escenario donde los profesionales y la comunidad completa esté debidamente sensibilizada sobre las problemáticas de salud mental de los y las NNA, así como de sus derechos. Vinculado con la anterior, se insta a que en los dispositivos del sistema de Sename se disminuya sustancialmente el número de casos por profesional o por cuidador, aumentando la dotación de personal y mejorando sus condiciones laborales; del mismo modo, que se solicita que en los dispositivos de salud se respeten y amplíen la cantidad de profesionales dedicados exclusivamente a la atención de esta población.

46

Propuesta 37: Generar políticas públicas de protección en los organismos colaboradores del SENAME para prevenir la trata y adopciones irregulares de niños, niñas y adolescentes

Jonnathan Fabres, Council of Social Work Education, Global Peace Chain, Chile

Se propone desarrollar una aplicación que se encargue de remitir, a todos los celulares de las autoridades encargadas de la búsqueda de un niño, niña o adolescente desaparecido, datos tales como descripción y último lugar donde fue visto el mismo o la misma niña, semejante al sistema de alerta de la ONEMI. Asimismo, se insta a que se exija a todos los organismos colaboradores del Servicio Nacional de Menor la creación de una unidad que vele por el cumplimiento y prevención del tráfico de NNA, en cada región y comuna, a través de las Oficinas Locales de Niñez (OLN). Por último, se solicita la generación de un registro de profesionales inhabilitados por haber intervenido en cuestiones vinculadas con la trata

o adopción irregular de NNA y de aquellos profesionales que protejan a los involucrados.

Propuesta 38: Protección a las dos infancias vulneradas que causa la maternidad en menores de edad

Paulina López, María Angulo, Violeta Pankova y Silvia López de Maturana, Grupo de Estudios Avanzados con y por las Infancias Vulneradas, Chile

La maternidad en la niñez es un problema complejo que implica una situación de doble fragilidad biopsicosocial con alta probabilidad de vulneración de derechos para la niña madre y su hija o hijo. Con el propósito de prevenir y otorgar mayor protección a ambas infancias, se propone la elaboración de nuevos marcos jurídicos basados en los derechos universales de las infancias y ampliados desde el periodo perinatal; basados en los derechos sexuales y reproductivos, con enfoque de género y perspectiva intercultural. Asimismo, se insta a impartir programas anuales y permanentes de sensibilización y formación teórico-valórica a la comunidad escolar en temáticas de sexualidad y afectividad. En tercer lugar, se solicita la aplicación efectiva del protocolo de retención y apoyo a estudiantes embarazadas adolescentes y madres que considera: adecuación de programas y metodologías de aprendizajes y adecuación de horarios. En cuarto lugar, se sugiere la generación de actividades intersectoriales para la protección de niñas con gestaciones no deseadas y sus niñas o niños nacidas(os) bajo un proceso reproductivo traumático o no deseado. Por último, se reclama el fomento y protección de la lactancia materna, así como la adecuación de horarios y tareas escolares, acceso a los derechos de protección de las adolescentes madres trabajadoras con o sin contrato laboral.

47

Propuesta 39: Fortalecimiento de la adopción para la restitución del derecho a vivir en familia de todo niño, niña o adolescente

Irene Salvo y Paulina Fernández, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Esta propuesta hace especial énfasis en los derechos a vivir en familia, a la identidad y a la participación infantil, en el campo interdisciplinario de

la adopción. Sus principios se alinean con la idea de la adopción como un derecho de todo niño, niña y adolescente a vivir en una familia y no como un derecho de los adultos a tener un hijo o una hija. Se basa en evidencia empírica y en experiencia profesional y de formación de profesionales especializados en adopción en Chile y a nivel internacional.

Propuesta 40: Reforma legislativa para reemplazar la figura del curador *ad litem* por un abogado de niños, niñas y adolescentes

Paula Correa, Universidad Diego Portales, Chile

48

Propone una reforma legislativa y de política pública para reemplazar la figura del curador *ad litem* por un abogado de NNA. Dicha política debe ser amplia en cobertura, garantizando que todos los niños, las niñas y adolescentes que participen en un proceso judicial cuenten con un(a) abogado(a) que los represente y defienda sus derechos, bajo estándares de funcionamiento y calidad comunes y homogéneos, de carácter interdisciplinario, especializado e independiente. Junto con ello, se propone generar mecanismos de participación en que familias y comunidades puedan llegar a acuerdos respecto de medidas que afectan la vida de NNA en espacios seguros.

Propuesta 41: Oficina especializada en exigibilidad de derechos de niños, niñas y adolescentes

Patricia Castillo, Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad, Chile

Se propone la creación de una oficina nacional interministerial con el objetivo de resguardar que los programas relacionados con la niñez chilena cumplan con los principios de la participación y accedan a los mecanismos disponibles para resolver consultas, solicitar mediaciones y atender denuncias o reclamos. Se requiere, pues, la entrada de un nuevo equipo de trabajo, independiente del servicio Mejor Niñez, pero con un respaldo institucional de un organismo de igual peso en el sistema de protección. En suma, se insta a la creación de una oficina nacional de exigibilidad de derechos que sea dependiente de la Subsecretaría de la Niñez.

Eje participación

Propuestas asociadas a participación e investigación social

Propuesta 42: Proceso de investigación focalizado en la creación de niños, niñas y adolescentes en los talleres de poesía

Alejandra González, Pontificia Universidad Católica de Chile

A partir del reconocimiento de niños y niñas como protagonistas, por medio de un dispositivo de escucha y de trabajo que se implementó en formato de taller durante los meses de octubre a diciembre 2019 en las escuelas públicas de Valparaíso, se propone desarrollar una investigación que se focalice en el proceso de creación que niños y niñas desarrollarán a partir del encuentro intergeneracional con adultos en un taller de poesía, de manera de discutir las implicancias teórico-políticas de esta construcción de niñez tanto para las metodologías de investigación e intervención clínicas y sociales y su aporte a los procesos de transformación social.

49

Propuesta 43: Consideraciones para la investigación con niños y niñas (primera infancia) como mecanismo de participación

Carolina Caffarena, Marlene Fermín y Catalina Pavez, Universidad Finis Terrae, Chile

Se propone considerar la voz de los niños y las niñas en la investigación que sustenta el diseño de las políticas para la niñez, fortaleciendo una metodología participativa en que se escuche y valide su voz. La investigación en torno a la primera infancia es una oportunidad para que aparezcan esas voces y considerar a los niños y las niñas, a través de sus propuestas, como actores claves en el proceso, así como en la difusión e implicancias de los hallazgos que se generen.

Propuesta 44: Creación de un Hub de investigadores niños, niñas y jóvenes junto a investigadores consolidados para la generación de conocimiento relevante para la política pública

Mahia Saracostti y Patricia Castillo, Universidad de La Frontera, Universidad de Valparaíso e Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad Chile

El ejercicio pleno de los derechos de la niñez, solo puede garantizarse si se incorporan de forma transversal en los procesos de coproducción de conocimiento, en que niños, niñas y jóvenes son consultados, son coinvestigadores o lideran procesos investigativos, en aquellos ámbitos que competen a sus vidas cotidianas, como por ejemplo la formación integral e inclusiva, bienestar y salud, protección universal y especializada, así como en el diseño de las políticas e instituciones que buscan establecerse como garantes de sus derechos. Se propone la creación de un Hub de investigadores intergeneracional (Niños, niñas, jóvenes [NNJ] e investigadores adultos consolidados), instalándose al alero de la institucionalidad pública correspondiente al Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación y Subsecretaría de la Niñez.

50

Propuestas asociadas a mecanismos de participación infantil

Propuesta 45: Política de diálogo intergeneracional

Patricia Castillo, Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad, Chile

Se debe fortalecer una política que favorezca el diálogo intergeneracional entre adultas(os) organizadas(os) y colectivos de niñas y niños, que no se restrinja a métodos tradicionales ni poco incidentes en la materia que se consulta. Para reconocer el carácter protagónico de la participación infantil será necesario favorecer con recursos económicos y reconocimiento social todo espacio en el que niños y niñas se organicen y sostengan desde la colectividad. En Chile y en América Latina existen numerosas y diversas formas de niñas y niños organizadas(os) con distintos fines: feministas, deportivos, políticos, ecológicos, grupos de scout, etc., que pueden servir como mecanismos para que se produzca esta interacción.

Propuesta 46: Sistema de participación e incidencia

Ingrid Boerr, Andrea Figueroa, Francisco Gárate y Consuelo Rebolledo, Universidad de Las Américas, Chile

En el marco de la construcción de ciudadanías democráticas y participativas, se deben fomentar instancias y metodologías en las que niños y niñas hablen por sí mismos y sus voces sean escuchadas, reconocidas e incorporadas en las decisiones y acciones políticas. Es imperativo considerar un sistema de participación e incidencia que, además de dar respuesta a las demandas propias de las infancias, avance en el establecimiento del derecho, y se reproduzca en espacios como los educativos, generando mecanismos de participación y sistematización articulada entre diversos sistemas públicos y privados.

51

Propuesta 47: Mecanismos formativos de participación en el currículum docente

Luis Alarcón, Universidad de Concepción, Chile

El Estado ha de generar mecanismos formativos de participación insertos en el currículum docente, de modo que el enfoque de derechos sea incorporado dentro de las actividades cotidianas de enseñanza, formación e incentivación de consensos en distintas decisiones educativas. Se hace necesaria la transversalización del Enfoque de Derechos en la Formación Inicial y Continua de los Docentes, con miras a la búsqueda de mejores herramientas pedagógicas para traspasar dichos contenidos a niños, niñas y adolescentes en consistencia con la autonomía progresiva y el interés superior del niño y de la niña, así como fomentar competencias en la exigibilidad de sus derechos y un mejor involucramiento y fomento de las democracias contemporáneas.

Propuesta 48: Espacios de participación política

Corina Schaub, Aída Fuentes, Joyce Morales e Isolda Núñez, Universidad de Chile

Se propone generar espacios de participación política vinculante y efectiva en lugares que determinan la vida de niñas, niños, niñas y adolescentes que permitan el ejercicio de derechos políticos como ciudadanos. Ello incluye la posibilidad de reducir la edad para votar con el fin de

responder al interés de NNA de participar de las decisiones políticas que les conciernen directamente, incluidas políticas territoriales y potenciar la participación activa de centros de estudiantes al interior de comunidades educativas.

Propuesta 49: Mecanismo de participación territorial

Beatriz Aguirre, Universidad Santo Tomás, Chile

Propone la generación de mecanismos permanentes de participación a nivel local cuyo órgano central sea el municipio como una forma de fortalecer la democracia desde las estructuras de base. Pretende reconocer la relevancia de comprender cómo los niños y las niñas experimentan los lugares y mapean sus mundos junto con favorecer espacios de participación política incidente. Una implementación de esta naturaleza supone como requisito fundamental que los derechos de niños y niñas tengan reconocimiento constitucional de modo de impulsar que la organización local sea formalizada permitiendo espacios donde NNA puedan moverse y expresarse de manera permanente en la arena pública, debatiendo los temas que les incumben en un diálogo legitimado entre generaciones.

Propuesta 50: Parlamento de niños, niñas y adolescentes

Ximena de Toro y Alicia Veas, Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile no cuenta con estructuras oficiales que permitan a niños, niñas y adolescentes participar en la elaboración de las políticas, quedando al margen del ejercicio de sus derechos políticos y las decisiones que les involucran. Se propone, por lo tanto, instaurar un mecanismo de participación que les permita hablar y evitar aislar sus opiniones del entorno adulto, fortalecer la acción pública de los NNA y concebirlos como ciudadanos. En concreto, la creación de un parlamento de niños, niñas y adolescentes a nivel local y nacional, avanzando hacia una ciudadanía constitucional de la infancia, y de esta forma no hacer del sufragio la única forma de participación.

Propuesta 51: Participación infantil en salud mental y niños, niñas y adolescentes en situaciones de violencia o trauma*Katitza Marinkovic, Universidad de Melbourne, Australia*

Propone construir una política que explicita la obligación del Estado de promover la participación de niños, niñas y adolescentes sustentada en el enfoque de derechos, con visión inclusiva, territorial, intersectorial y cultural reconociendo la diversidad de niñeces. Requiere del desarrollo de una base de datos única, que sea accesible a la ciudadanía y que permita a NNA expresar sus opiniones a la vez que garantice su privacidad y confidencialidad. Asimismo, la política debe incorporar mecanismos para evaluar y reportar de forma transparente su implementación y resultados. Esta propuesta enfatiza en las áreas de salud mental con especial énfasis en niños, niñas y adolescentes afectados por desastres, violencias y otras experiencias potencialmente traumáticas.

Parte III.

Propuestas en extenso

Casi un centenar de académicos(as) e investigadores(as) chilenos(as) generosamente ponen a disposición del país y de los responsables de decidir políticas públicas una serie de iniciativas que surgen del conocimiento académico, de la investigación científica-tecnológica y del bagaje cultural propio de nuestras universidades.

Estas 51 propuestas se organizan en torno a los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) agrupados, con una perspectiva intersectorial e integral, en sus cuatro ejes: supervivencia, desarrollo, protección y participación.

A continuación, se presentan las propuestas con mayores detalles, así como las fuentes o estudios que las sustentan.

Eje supervivencia

Propuestas asociadas al entorno y al medio ambiente

Propuesta 1: Fortalecimiento de la gobernanza en niños, niñas y adolescentes en la toma de decisiones a nivel local frente al cambio climático

Autor: Alejandro Núñez

Entidad: Universidad de Magallanes, Chile

El cambio climático actual es irrefutable y nuestro país no se encuentra exento de sus efectos. Hemos sido testigos del aumento de las temperaturas, del derretimiento de glaciares y de la Antártica; hemos reconocido la disminución de la cantidad de nieve anual y el aumento de las precipitaciones en forma de lluvia en algunas regiones, como también la sequía en otras. Sin embargo, muchos desconocen la razón que hay detrás de esos cambios y este desconocimiento nos aleja de la posibilidad de revertir con acciones el problema de base.

Chile alberga grandes sumideros de carbono: los bosques templados más australes, extensas superficies de turberas y el mar. Conservarlos es necesario para revertir la crisis climática. Pero también necesitamos fortalecer la gobernanza y la toma de decisiones a nivel local, en conjunto con la ciudadanía y, para esto, niños, niñas y jóvenes requieren cada día estar más empoderados y empoderadas. En esta propuesta serán ellos, como agentes de cambios, quienes visualicen y propongan los cambios que son necesarios de realizar según su región específica. Para llegar a esto, se realizarán conversatorios y talleres virtuales y presenciales, con investigadores(as), especialistas, activistas y personas de territorios que hoy se encuentran en conflictos medioambientales (por ejemplo, en zonas de sacrificio), para educar, concientizar y sensibilizar en estos temas, utilizando el apoyo en modelos universitarios de estilos de aprendizaje adecuados a la edad de quienes participen.

Referencias bibliográficas

- Cueto León, J., Zamora Ramos, S. & Calderón Álvarez, J. (2020). Multimedia «Cambio climático, retos y desafíos: un medio de enseñanza para la educación ambiental». *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0257-43142020000100014&lng=es&tlng=pt.
- González Gaudiano, E., Meira Cartea P. & Martínez Fernández, C. (2015). Sustentabilidad y universidad: retos, ritos y posibles rutas. *Revista de la Educación Superior*, 44(175), 69-93.
- Gutiérrez Pérez, F. & Prado, C. (2003). *Ecopedagogía ciudadana y ciudadanía planetaria*. Buenos Aires: Stella.
- Navarro-Díaz, M., Moreno-Fernández, O. & Rivero-García, A. (2020). El cambio climático en los libros de texto de educación secundaria obligatoria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(87), 957-985. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000400957&lng=es&tlng=es.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Educación sobre el cambio climático para el desarrollo sostenible. Iniciativa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre el cambio climático*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001901/190101s.pdf>

Propuesta 2: Justicia ambiental a partir del diseño e implementación de una política nacional de vinculación niñez-naturaleza

Autora: Elia Sepúlveda

Entidad: Universidad Santo Tomás, Chile

Las niñas, los niños y adolescentes (en adelante NNA) tienen derecho a «Vivir en un medio ambiente sano y limpio y a disfrutar del contacto con la naturaleza» (Unicef, 2006). Así se consigna también en la Convención sobre los derechos de la niñez e infancia que habitan la biósfera. La interacción sociedad-naturaleza, bajo condiciones de conservación, justicia ambiental y zonas ecoseguras en el planeta, posibilita, además, la acti-

vacación de otros derechos fundamentales de los y las NNA: a) La vida, el desarrollo, la participación y la protección, b) Crecer sanos física, mental y espiritualmente y c) Aprender todo aquello que desarrolle al máximo su personalidad y capacidades intelectuales, físicas y sociales. Por lo tanto, se releva a la naturaleza como un elemento fundamental, en tanto es entendida como una presencia espiritual, física y cultural inherente para el desarrollo de la vida y vital como condicionante de salud, educación y ocio.

Por esto, todo aquello que afecte el equilibrio en el acoplamiento humano-naturaleza es una amenaza para el buen vivir de NNA. En la era del Antropoceno (Gleeson et al., 2020), en que la huella humana en el planeta pone en peligro la biodiversidad y el acceso a las condiciones seguras para la vida, la cuestión socioambiental es un asunto ético y político que resulta relevante para pensar políticas públicas para la niñez y juventud.

A partir de la idea mistraliana de que los niños y las niñas son hoy y que mañana es tarde, en esta aportación se plantean propuestas que se orientan a incorporar una mirada ecocéntrica dentro de la discusión política en temas de infancia. Dichas propuestas se sostienen a partir del reconocimiento de asuntos, de escala global, que son relevantes en la cuestión socio-eco-territorial, como son: a) las complejas consecuencias del Antropoceno, que provocan una emergencia ecosistémica que pone en riesgo las condiciones para la vida humana en el planeta, en especial el acceso al agua, el equilibrio climático y la justicia ambiental; b) la vulnerabilidad a la que se enfrentan los y las NNA, quienes son uno de los grupos sociales más afectados frente a eventos como desastres naturales, migraciones climáticas, trabajo infantil en el contexto extractivista, entre otros; c) el interés y conciencia ecológica de los y las NNA, quienes de manera sistemática ponen sobre el debate la necesidad de conservar el equilibrio socio-ecológico a las actuales y futuras generaciones y d) el reconocimiento de que la niñez es la etapa del ciclo vital en que la conexión con la naturaleza es más relevante para el desarrollo integral y es cuando se generan las experiencias más importantes de valoración en el acoplamiento humano-naturaleza (Corraliza y Collado, 2019).

Considerando lo anterior, las propuestas se agrupan en tres ejes:

- Educación, a través de una revisión y actualización curricular de los programas escolares relacionados con educación para el desarrollo sustentable, para reforzar la mirada ecocéntrica y el pensamiento

crítico sobre las matrices de desarrollo que provocan la crisis ambiental, para así educar a NNA capaces de pensar y diseñar soluciones de escala global y local en clave eco-territorial. Así como también, fortalecer programas del Estado que realicen educación y recreación en contacto con la naturaleza y alfabetización ambiental (Montoya & Russo, 2013), a partir de un aumento sustancial de actividades gratuitas y guiadas que permitan a los y las NNA conocer su patrimonio socio-ecológico como parte fundamental del proceso de desarrollo humano y construcción de identidad.

- Justicia ambiental (Martínez Alier, 2015), a partir del diseño e implementación de una política nacional de reparación para aquellos y aquellas NNA que viven en zonas de sacrificio ambiental, de manera de asegurar un futuro con mayor justicia ambiental en el ámbito social, cultural, sanitario y productivo. A su vez, aumentar el conocimiento científico sobre los efectos de la contaminación ambiental en NNA y plantear soluciones de mitigación de dichos daños a la salud física y mental. Junto con ello, es muy necesario fortalecer las investigaciones y sistematización de buenas prácticas referidas a la vinculación niñez-naturaleza en procesos de educación, promoción y empoderamiento infanto-juvenil.
- Cultura y participación, aprovechando la riqueza de los y las NNA que pertenecen a pueblos originarios, a partir de la visibilización y aplicación de los saberes ancestrales y locales que poseen. La ética de los pueblos originarios respecto de la vinculación sociedad-naturaleza es un referente para la toma de decisiones proambientales y la consolidación de prácticas de resistencia al modelo extractivista neoliberal del país. A su vez, resulta necesario establecer espacios permanentes de participación de NNA en instancias de decisiones sobre la construcción de ciudades, entornos y comunidades sostenibles. La vivencia de la niñez plasmada en las lógicas de construcción e infraestructura de barrios y asentamientos permite reducir las brechas de desigualdad y aporta a una urbanización respetuosa con las necesidades y experiencias de los y las NNA.

A través de estas propuestas se busca avanzar, de manera intergeneracional, en medidas que aborden los desafíos ecoterritoriales de este siglo, para así revertir los impactos de la intervención humana desmedida en la naturaleza. Los y las NNA deben ser protagonistas de los cambios necesarios para un buen vivir (Gudynas, 2011), considerando todas las ma-

nifestaciones de la naturaleza como escenario fundamental para la vida. Tal como lo plantean los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la acción por el clima, la producción y consumo responsable, así como también la conservación de los ecosistemas terrestres y submarinos y el acceso de agua limpia y saneamiento, requieren de acciones en que la creatividad, capacidades y aportaciones activas de los y las NNA sean escuchadas y aplicadas, lo que necesariamente implica cambiar las pautas adultocentristas, patriarcales y antropocéntricas que caracteriza al modelo dominante.

Referencias bibliográficas

- Corraliza, J. & Collado, S. (2019). Conciencia ecológica y experiencia ambiental en la infancia. *Papeles del Psicólogo / Psychologist Papers*, 40(3), 190-196. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2019.2896>
- Gleeson, T., Cuthbert, M., Ferguson, G., & Perrone, D. (2020). *Global groundwater sustainability, resources, and systems in the anthropocene*. doi:10.1146/annurev-earth-071719-055251
- Gudynas, E. (2011). Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en movimiento*, ALAI, 462, 1-20.
- Martínez Alier, J. (2015). Ecología política del extractivismo y justicia socio-ambiental. *Interdisciplina*, 7, 57-73.
- Montoya, C. & Russo, R. (2013). Eco-alfabetización: una herramienta de Educación Ambiental. *Revista Comunicación*, 16(2), 83-85. <https://doi.org/10.18845/rc.v16i2.923>
- Unicef. (2006). Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/los-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes-tienen-derechos>

Propuesta 3: Habitabilidad de niños, niñas y adolescentes en políticas de regeneración urbana²

Autoras(es): M. Olaya Grau, Alejandra Rasse, Roxana Ríos y Martín Álvarez

Entidad: Centro de Desarrollo Urbano Sustentable, Pontificia Universidad Católica de Chile

60

En Chile, la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño (1990) manifiesta un proceso que incorpora a NNA al goce de la calidad de sujetos de derechos, estableciendo una serie de obligaciones para el Estado, las familias y la comunidad en general (Sabatini & Rasse, 2008). La declaración se sostiene en ciertos principios en los cuales se destacan el derecho a vivir, sobrevivir y desarrollarse, así como el respeto a las visiones de los niños y las niñas. Entre otras cosas, sus aspectos más fundamentales recalcan una serie de requerimientos mínimos relacionados con las oportunidades del entorno urbano, como vivir en un espacio que les permita acceder a la educación, recrearse, servicios y actividades de calidad y contar con una preparación para tener una vida significativa en la sociedad (Sabatini & Rasse, 2008). De acuerdo con lo anterior y a los derechos establecidos en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), esta propuesta se enmarca en el eje de Desarrollo, puesto que promueve: Derechos que permiten a NNA desarrollar al máximo sus potencialidades físicas, mentales, sociales, emocionales y espirituales de acuerdo a la etapa de vida en que se encuentren, de modo de contar con las herramientas necesarias para poder desenvolverse en la vida. Por ejemplo, educación, inclusión educativa, descanso y esparcimiento, cultura y artes, entre otras.

En cuanto al espacio urbano y las transformaciones que ha sufrido bajo la concepción del espacio «basado en un modelo hegemónico adulto centrista», este ha llevado a una mayor pérdida de autonomía de los NNA en la ciudad, ya que no son considerados como agentes vinculantes en la creación y planificación del espacio urbano.

2 Esta propuesta se basa en los resultados de un estudio cualitativo, colaborativo entre un centro académico (CEDEUS UC) y el Ministerio de Vivienda y Urbanismo el año 2020, denominado *Habitabilidad de niños, niñas y adolescentes en políticas de regeneración urbana*.

Es por ello que, desde hace algunas décadas, la mirada de infancia ha surgido como un tema relevante para el diseño y la planificación urbana. Uno de los principales referentes en esta línea ha sido el trabajo desarrollado por Unicef Ciudades Amigas de la Infancia, el que plantea diez principios para planificación urbana con enfoque de derechos de infancia, entre ellos: invertir en una planificación urbana que respete los derechos de infancia, asegurando un entorno seguro y limpio; contar con la participación de niños, niñas y adolescentes en las acciones locales; proporcionar viviendas asequibles y adecuadas, garantizando que los niños y las niñas tengan espacios donde se sienten seguros; proporcionar espacios públicos y verdes seguros e inclusivos, donde puedan reunirse y participar en actividades al aire libre (Unicef, 2018).

En línea con lo anterior, la evolución de la política habitacional y urbana en Chile ha comenzado a dar importancia a la calidad de las viviendas y espacios públicos como elementos que afectan directamente en la calidad de vida de las personas, incluyendo la niñez, pero no contempla la voz de los propios niños y niñas en la planificación ni diseño.

La incorporación de la perspectiva de infancia en los planes de regeneración urbana levanta aspectos relevantes para la intervención, que no son identificados en las metodologías de diagnóstico que consideran solo la mirada adulta. El adultocentrismo en la planificación y diseño de la ciudad ha llevado al desuso de los espacios públicos como espacios de esparcimiento y juego. Niños y niñas son excluidos del ámbito urbano sistemáticamente por criterios que van desde la exposición al peligro, la violencia, la estigmatización hasta el contexto en donde habitan. Los espacios públicos han dejado de ser espacios multifuncionales y la actividad para la infancia se ha resignado hacia lugares cerrados, vigilados y diseñados por y desde la mirada del mundo adulto (Nowakowski y Charytonowicz, 2007; Tonucci, 2009). Sin embargo, niños y niñas desean y privilegian otro tipo de lugares, materiales y oportunidades. Espacios que les permitan interactuar, diseñar juegos con diferentes formas, texturas y colores. Lugares que permitan desarrollar su imaginación y autonomía. En otras palabras, espacios que brinden la oportunidad de diseñar, modificar y producir sus entornos (Gülgönen, 2018). La tendencia a la separación rígida entre espacios para NNA y espacios para adultos puede observarse en espacios públicos, pero también se desplaza al interior de las viviendas. En el hogar, el lugar que niños y niñas ocupan se limita casi exclusivamente a sus habitaciones, las que cumplen diversas funciones, desde dormir hasta estudiar y jugar.

De ahí la relevancia de contemplar la perspectiva de la niñez desde distintas metodologías participativas, comprendiendo que los espacios de uso cotidiano de niños y niñas son fundamentales en su desarrollo cognitivo, psicomotor y socioafectivo. En la vivienda y el barrio se dan el juego y la actividad física, las prácticas de socialización, la construcción de la identidad a través de la creación y personalización del espacio, entre muchas otras dimensiones centrales en la vida de los niños y las niñas. La capacidad de los espacios de acoger las necesidades de desarrollo y promover prácticas y estilos de vida es una arista indispensable al pensar el despliegue de los derechos de los niños y las niñas en la práctica.

En síntesis, esta propuesta sugiere avanzar hacia la incorporación de la perspectiva de la niñez utilizando metodologías que permitan incorporar su voz en el diagnóstico, planificación y diseño de los espacios de uso cotidiano, lo que permitiría a su vez avanzar hacia programas y políticas de regeneración urbana que mejoren la calidad de vida de los NNA y sus familias, impactando no solo en la disminución de las brechas sociales existentes en el desarrollo infantil, sino también en la participación de los niños y las niñas en las temáticas que les afectan.

Referencias bibliográficas

Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989.

Gülgönen, T. (2018). Espacio urbano, ciudadanía e infancia: Apuntes para pensar la integración de los niños en la ciudad. En P. Ramírez Kuri (Coord.), *La reinvencción del espacio público en la ciudad fragmentada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Medina, A. (2016). *Geografías de la infancia. Morfología barrial: Accesibilidad y autonomía de los niños/as en la ciudad*. (Tesis de magíster inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Nowakowski, P., & Charytonowicz, J. (2007). Ergonomic Design of Children's Play Spaces in the Urban Environment. In C. Stephanidis (Ed.), *Universal Access in Human-computer Interaction. Ambient Interaction*. (Vol. 4555). Berlin, Heidelberg: Springer.

Sabatini, F. & Rasse, A. (2008). Matriz temporo-espacial del desarrollo y socialización de niños y niñas. En *Mínimo*. Santiago: Un techo para Chile.

Tonucci, F. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 147-168.

Unicef (2018). *Shaping Urbanization for Children. A Handbook on Child-responsive Urban Planning*. Recuperado de <https://www.unicef.org/reports/shaping-urbanization-children>.

Propuesta 4: Seguridad y cuidado a la infancia: importancia de la comunidad y el apoyo significativo

Autora: Jennifer Villa

Entidad: Universidad Austral de Chile

63

Los niños, las niñas y adolescentes son el producto de una sociedad cambiante en diferentes aspectos sociales, políticos y económicos, por lo tanto, viven o experimentan situaciones diversas, en un contexto de riesgo, especialmente cuando existen inequidades o desigualdades en relación con la salud, educación y dinámicas familiares con el consiguiente traspaso de hábitos no saludables como el consumo de alcohol y drogas (Donovan, Oñate, Bravo & Rivera, 2008). La pobreza es uno de los factores que influye de manera directa en la vulnerabilidad infantil, en el año 2015 un 23,3% de los niños, las niñas y adolescentes de Chile vivían en situación de pobreza multidimensional, lo que indica que 1 de cada 4 niños/as experimenta algún tipo de carencia significativa (2). Al analizar el concepto de pobreza multidimensional, podemos reflexionar sobre la falta de oportunidades para los niños y las niñas, ya que cuando existen necesidades básicas insatisfechas, difícilmente los padres o cuidadores pueden acceder a instancias que permitan mayor desarrollo cognitivo, intelectual y emocional.

La violencia es otro elemento de la vulnerabilidad infantil, durante el año 2015 las denuncias por violencia intrafamiliar en las que las víctimas fueron niñas, niños y adolescentes correspondieron a una tasa país de 181,7 por cada 100.000 niños(as), siendo las niñas las más afectadas en el rango de edad de 14 a 17 años. En relación a la violencia sexual, la tasa país del 2015 alcanzó unas 84,5 denuncias por cada 100.000 niños, niñas y adolescentes, existiendo en el caso de las niñas una tasa de 145 denun-

cias por cada 100.000 niños, niñas y adolescentes (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016).

La desigualdad y la pobreza son factores que influyen en la salud mental, especialmente en niños y niñas, quienes crecen inmersos en la frustración, un catalizador de trastornos: «Para los niños y niñas entre 1 y 9 años un 30,3% de los AVISA (años de vida saludables perdidos) se deben a condiciones neuro-psiquiátricas, proporción que se incrementa a un 38,3% entre los 10 a 19 años» (Ministerio de Salud, 2007, p.44). Algunos de los factores que influyen en esta cifra son variables como alteraciones del vínculo materno infantil, violencia intrafamiliar, abuso sexual, pobreza, alcoholismo y drogas entre otros (De la Barra, 2009).

64

Considerando lo expuesto, vale la pena reflexionar sobre la salud general de los niños y las niñas, ya que a pesar de los avances en temas de salud mental y del apoyo a la infancia, aún existen falencias importantes con respecto al acompañamiento, educación y protección de la infancia que permita generar jóvenes y adultos sanos, capaces de desarrollarse positivamente y aportar a la sociedad de manera productiva.

Cuando la familia y el colegio no son un factor protector o no logran responder a las necesidades de niños y niñas, es preciso generar otros lugares que puedan acogerles y cuidarles. Como estrategias se propone mejorar el capital cultural de los niños y las niñas, a través de fortalecer programas como Quiero mi Barrio, con el propósito de apoyar a toda la familia en el proceso de crianza. Además de fortalecer a la familia, se requiere potenciar la educación y el acompañamiento desde la etapa preescolar, para esto es necesario mejorar la cobertura en relación con espacios creativos que permitan a los niños, las niñas y adolescentes recibir enseñanza y guía desde un enfoque integral artístico y deportivo, logrando que exploren diferentes dimensiones del ser humano. Cada comunidad o barrio debería contar con una unidad, vinculada al equipo de salud de atención primaria, que apoye a los niños y las niñas en el desarrollo de habilidades para la vida y la comunicación.

El objetivo es potenciar el programa Quiero mi Barrio, pero más allá de mejorar el entorno debe ampliarse con la creación de comisiones o grupos comunitarios dentro de los barrios, estableciendo espacios de participación comunitaria, creando grupos de trabajos dirigidos por gente de la comunidad con el apoyo y asesoría de profesionales con experiencia en el trabajo con personas y NNA, y estableciendo equipos interprofe-

sionales que puedan apoyar los diferentes procesos, especialmente en temas de la infancia dentro de los barrios. La idea es que se generen, además de espacios físicos, instancias de socialización que permitan fortalecer lazos, aprender a través del deporte, las artes y el juego, ya que este aprendizaje es más significativo.

De esta manera, se pretende apoyar la seguridad humana, especialmente la seguridad en salud, la seguridad ambiental, la seguridad de la comunidad y la seguridad política, a través de la sensación de pertenencia, participación e identidad cultural; y que se vigile el respeto por los derechos de los niños y las niñas (Donovan, Oñate, Bravo & Rivera, 2008).

Referencias bibliográficas

- De la Barra M. F. (2009). Epidemiología de Trastornos Psiquiátricos en Niños y Adolescentes: Estudios de Prevalencia. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 47, 303-314.
- Donovan P., Oñate X., Bravo G. & Rivera M. (2008). Niñez y Juventud en Situación de Riesgo: La Gestión Social del Riesgo. Una revisión bibliográfica. *Última década*, 16(28), 51-78.
- Ministerio de Salud. (2007). Informe final. Estudio de Carga de Enfermedad y Carga Atribuible. Recuperado de <http://www.repositoriodigital.minsal.cl/handle/2015/602>
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2016). *Cuarto informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Recuperado de https://observatorioninez.com/wp-content/uploads/2019/12/Informe_Infancia_Cuenta2016.pdf

Propuestas asociadas al bienestar y la salud biopsicosocial

Propuesta 5: Creación de equipos multidisciplinarios permanentes de acompañamiento a niños, niñas y adolescentes residentes de SENAME

Autora: Paula Soto

Entidad: Universidad Austral de Chile

66

En relación con la supervivencia de los niños, las niñas y adolescentes institucionalizados y con la finalidad de impulsar y asegurar adecuadas condiciones en el entorno inmediato, se propone un seguimiento permanente y propio para el fomento de la salud de los niños, las niñas y adolescentes que viven en hogares pertenecientes del Sename. El profesional de enfermería es capaz de ayudar y acompañarles, estén sanos o enfermos, a través de su ciclo vital con enfoque biológico, psicológico y social.

Actualmente las instituciones responsables no cuentan con un equipo de profesionales mínimo y estandarizado para cada establecimiento. La propuesta para la agenda es reunir la suficiente evidencia científica en las disciplinas que soportan el adecuado desarrollo de los y las NNA con la finalidad de crear una línea de trabajo multidisciplinaria y formar equipos de trabajo compuestos por un mínimo de profesionales que acompañen a estos niños y niñas en su desarrollo. Esto significa crear equipos de trabajo que cuenten con médicos, enfermeros, psicólogos, terapeutas ocupacionales, fonoaudiólogos, nutricionistas, entre otros profesionales, para formar parte del *staff* permanente de los establecimientos. De esta manera, sería posible llevar un seguimiento adecuado sobre el desarrollo y crecimiento de cada NNA de manera detallada, entregando un soporte multidisciplinario y teniendo como protagonistas a los profesionales que ayudarán a que sus derechos no se vulneren, teniendo un control de lo que sucede diariamente. Por otra parte, permitiría identificar factores de riesgo que influyen negativamente en la salud de NNA considerando sus particularidades. Cabe destacar la importancia de mantener un control y una organización adecuados de estos establecimientos con la finalidad de poder defender los derechos y evitar, de esta manera, que sean vulnerados.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, J. (2012). *Tratado de enfermería del niño y el adolescente, cuidados pediátricos* (2a ed., pp. 12-14). Barcelona: Elsevier.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. Madrid: Médica Panamericana.
- Borrás Santisteban, T. (2014). Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad. *CCM*, 18(1), 05-07. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002&lng=es.
- Corona F. & Peralta, E. (2011). Prevención de conductas de riesgo. Conductas de riesgo adolescente. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 22(1), 68-75. Recuperado de https://www.clinicalascondes.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista%20médica/2011/1%20enero/8_Dra_Corona-10.pdf
- Fernández-Daza, M. & Fernández-Parra A. (2012). *Problemas de comportamiento y competencias psicosociales en niños y adolescentes institucionalizados*. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-3.pccc>
- González I. (2016). ¿Es una ilusión para los niños y niñas y adolescentes la protección que les ofrece el estado? Recuperado de http://www.ucentral.cl/-es-una-ilusion-para-los-ninos-y-ninas-y-adolescentes-la-proteccion-que-les-ofrece-el-estado/prontus_ucentral2012/2016-09-08/182717.html
- Guevara, N. (2016). Transadolescencia y complejidad desde la transdisciplinariedad. *Educere*, 20(67), 553-563. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35654966012/html/index.html#:~:text=Ahora%20bien%2C%20la%20complejidad%20de,reflexivo%20que%20lleve%20el%20posterior>
- Herrera, L. & Shae, J. (2016). *El problema de la institución de los niños, niñas y adolescentes privados de cuidados parentales en Chile*. (Memoria de grado, Universidad Finis Terrae, Santiago, Chile). Recuperado de <http://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/170/Herrera-%20Shae%202016.pdf?sequence=1>
- Huitrón, G., Denova, E., Halley, E., Santander, S., Bórquez, M. & Zapata, L. (2011). Conductas de riesgo en una muestra de adolescentes chilenos y mexicanos: un estudio comparativo. *Papeles de población*,

17(70), 33-47. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252011000400003

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2019). *Informe de Niñez y Adolescencia*. Recuperado de http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Ninez_2019_Web.pdf

Ministerio de Relaciones Exteriores. (2021). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=15824>

Ministerio de Salud. (2013). *Programa nacional de salud integral de adolescentes y jóvenes* (pp. 21-22; 77-79). Recuperado de <https://www.minsal.cl/portal/url/item/d263acb5826c2826e04001016401271e.pdf>

68 Ministerio de Salud. (2015). Examen medicina preventiva. Recuperado de <http://www.minsal.cl/examen-medicina-preventiva>

Ministerio de Salud. (2015). Programa Nacional de Salud del Adolescente. Recuperado de <http://www.minsal.cl/programa-salud-integral-adolescentes-y-jovenes>

Organización Mundial de la Salud. (2015). *Competencias Básicas en Materia de Salud y Desarrollo de los Adolescentes para los Proveedores de Atención Primaria*. Recuperado el 8 enero 2021 de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/178251/1/9789243508313_spa.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2016). Salud de la madre, del recién nacido, del niño y el adolescente. Recuperado de https://www.who.int/pmnch/pmnch2015_es.pdf?ua=1

Organización Panamericana de la Salud. (2010). Propuesta: Estrategia regional de la OPS para mejorar la salud de adolescentes y jóvenes. En *Plan y Estrategia Regional de Salud Adolescente* (19-25). Recuperado de <http://new.paho.org/hq/dmdocuments/2011/Estrategia-y-Plan-de-Accion-Regional-sobre-los-Adolescentes-y-Jovenes.pdf>

Papalia, D. E., Feldman, R. D., Martorell, G., Berber Morán, E., & Vázquez Herrera, M. (2012). *Desarrollo humano* (12a ed.). México, D. F.: McGraw-Hill Interamericana.

Sepúlveda, N. & Guzmán, J. (2 de julio de 2019). Informe de la PDI sobre abusos en el Sename. CIPER. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2019/07/02/el-brutal-informe-de-la-pdi-sobre-abusos-en-el-sename-que-permanecio-oculto-desde-diciembre/>

Servicio Nacional de Menores. (2019). *Catastro de la Oferta Programática de la red SENAME* (pp. 4, 12-17, 37). Recuperado de <http://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2015/10/201907-CATASTRO.pdf>

Servicio Nacional de Menores. (s.f.). Nuestra institución. Recuperado el 8 de enero 2021 de <http://www.sename.cl/web/nuestra-institucion>.

Servicio Nacional de Menores. (s.f.). Protección. Recuperado de <http://www.sename.cl/web/objetivo-del-area-proteccion/>

Unicef. (s.f.). *Informe mundial sobre violencia*. Recuperado el 8 enero 2021 de [https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.unicef.org%2Fflac%2FInforme_Mundial_Sobre_Violencia_1\(1\).pdf](https://docs.google.com/viewer?url=http%3A%2F%2Fwww.unicef.org%2Fflac%2FInforme_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf)

Unicef. (s.f.). *Internados. Las prácticas judiciales de institucionalización por protección de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Montevideo*. Recuperado el 8 enero 2021 de www.unicef.org/uruguay/spanish/internados_web.pdf

Zabalegui-Yárnoz, A. (2003). El rol del profesional en enfermería. *Scielo*. Recuperado el 25 enero 2021 de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972003000100004

Zubarew, T., Molina, H. & Valenzuela, T. (2012). *Servicio de digitación, construcción de base de datos y elaboración de informe de resultados de ficha CLAP, en el control de salud integral de adolescentes*. Recuperado de <https://www.minsal.cl/portal/url/item/d12593556f3907f9e040010165017a7d.pdf>

Propuesta 6: Análisis jurisprudencial sobre la aplicación de la convención de derechos del niño en las prestaciones de salud en el acceso a medicamentos extranjeros

Autor: Nicolás Ibáñez

Entidad: Universidad Autónoma de Chile

Conforme al contenido de la garantía del Art. 24 de la Convención de Derechos del Niño, que establece las obligaciones del Estado chileno para con niños, niñas y adolescentes, entre las cuales se reconoce que dichos NNA tengan el nivel más alto posible en salud y a los servicios para el tratamiento de las enfermedades y rehabilitación, surge un reciente fallo

en Chile dictado por la Excelentísima Corte Suprema el día 10 de noviembre de 2020, interpuesto por la madre del niño de iniciales R.N.L.Y en contra del Fondo Nacional de Salud y del Ministerio de Salud a consecuencia de negarse la prestación médica consistente en el acceso a un medicamento del cual depende la vida del niño referido, quien padece de una rara enfermedad denominada Lipofuscinosis Neuronal Coroidea a lo que la Corte entiende que dicha negación no puede ser considerada como ilegal o arbitraria, habida consideración que el legislador es quien define dichas prestaciones, sea a través de Fonasa o la Ley Ricarte Soto. Conforme a esta situación presentada por dicho fallo, conviene revisar la jurisprudencia disponible en la materia en los últimos cinco años a la fecha (2015-2020) analizando asimismo datos obtenidos a través de ley de transparencia sobre la cantidad de niños, niñas y adolescentes con enfermedades raras que no son cubiertas por la normativa vigente en cuanto al acceso a medicamentos. Con dichos datos, y el contenido de la Convención, puede crearse un insumo científico que exponga la necesidad de la especial atención a las materias de salud en el acceso a medicamentos de NNA en Chile, tomando como ejemplo además resoluciones de Tribunales de Derechos Humanos y de Estados.

Pregunta de investigación

¿Cuál es la aplicación y reconocimiento de las garantías del derecho a la salud en el acceso a medicamentos de niños, niñas y adolescentes en Chile? ¿Cuál es el reconocimiento de la Convención de Derechos del Niño y la responsabilidad que tiene el Estado chileno al respecto?

Hipótesis

El Estado chileno no cumple el deber de garante de los derechos del niño en relación a las prestaciones de salud y acceso a medicamentos que se establecen como derecho en la Convención de Derechos del Niño de la que Chile es parte.

Objetivo general

Determinar el cumplimiento o incumplimiento del rol de garante del Estado chileno respecto de los derechos de niños en cuanto a su derecho a acceso a medicamentos al tenor del Art. 24 de la Convención de Derechos del Niño.

Objetivos específicos

1. Analizar el contenido de la disposición del Art. 24 de la Convención de Derechos del Niño, y asimismo las observaciones del comité de derechos del niño en la materia, especialmente el n°2 sobre niños con VIH/SIDA y el N° 15 sobre derecho de salud del niño.
2. Recopilar, analizar y sistematizar las sentencias dictadas por tribunales superiores chilenos (cortes de apelaciones y Corte Suprema) entre los años 2015 a 2020 en materia de niñez y salud.
3. Establecer tendencias, medias y criterios entre los fallos antes señalados a fin de construir conclusiones que permitan la determinación del cumplimiento o incumplimiento de los deberes del Estado en razón de la Convención.

71

Metodología

Trabajo analítico descriptivo sobre contenido de la Convención. En cuanto al análisis y sistematización de las sentencias, método cuantitativo-inductivo que permiten la construcción de las determinaciones requeridas.

Referencias bibliográficas

Convención Derechos del Niño. 20 de noviembre de 1989.

Propuesta 7: Diseño e implementación de guía de actividad física para preescolares dirigida a padres y establecimientos educacionales

Autora: Javiera Martínez

Entidad: Universidad de Los Lagos, Chile

En Chile y en muchos países del mundo la obesidad y el exceso de peso presenta una prevalencia alta y creciente. Las cifras más alarmantes provienen de los primeros años de vida, en que el número de niños y niñas menores de 5 años que padecen sobrepeso u obesidad aumentó de 32 millones en 1990 a 41 millones en 2016. En Chile casi el 50% de los niños y las niñas de prekínder y kínder presentan obesidad o sobrepeso. Por su parte, la Región de Los Lagos, que ya había mostrado altos índices de

obesidad en los primeros años en ediciones anteriores, continúa teniendo uno de los más altos porcentajes nacionales, alcanzando casi el 28%.

La obesidad infantil aumenta la probabilidad de obesidad, muerte prematura y discapacidad en la edad adulta. Sin embargo, además de estos mayores riesgos futuros, los niños y las niñas obesos(as) sufren dificultades respiratorias, mayor riesgo de fracturas e hipertensión y presentan marcadores tempranos de enfermedades cardiovasculares, resistencia a la insulina y efectos psicológicos. La obesidad puede afectar la salud inmediata de un niño o una niña, sus logros educativos y calidad de vida.

La pandemia por COVID-19 ha impactado en la vida cotidiana de las personas del mundo entero. En Chile, a un año de la suspensión de las actividades presenciales en los colegios, la mayoría de los niños y las niñas siguen sin poder salir de sus casas. Se ha reportado que en la primera etapa de la pandemia el tiempo que niños y niñas chilenos(as) dedicaron a la actividad física disminuyó, aumentó el tiempo de uso de pantallas con fin recreativo y la duración del sueño, sin embargo, la calidad del sueño disminuyó. Estos resultados son preocupantes debido al estado en que se encontraban los niños y las niñas chilenos(as) al iniciar el confinamiento.

Según el Informe Escolar Chileno sobre actividad física para Niños y Jóvenes (2016), Chile se enfrenta a un desafío importante ya que la mayoría de los indicadores de actividad física obtuvieron un puntaje bajo y además existen lagunas de información que deben cubrirse con la implementación de métodos de recopilación de datos coherentes y regulares. Los indicadores del Reporte de Notas de Niños y Jóvenes Chilenos (2016), sobre el comportamiento de actividad física, en general obtuvieron un puntaje bajo. Los autores de este estudio indican que hubo diferencias consistentes en los indicadores de actividad física entre hombres y mujeres, nivel socioeconómico y tipos de establecimiento educacional. Por otra parte, hubo vacíos de investigación importantes para algunos grupos etarios e indicadores de actividad física, por ejemplo, la información de juego activo. La evidencia científica sugiere que los niños y las niñas menores de cinco años practiquen actividad física estructurada y no estructurada durante al menos 180 min/día a cualquier intensidad y que deben progresar hacia al menos 60 minutos de actividad física enérgica cuando alcancen los 5 años. Las actividades deben incluir juegos, transporte, recreación y educación física en distintos entornos. Las recomendaciones chilenas disponibles para niños y niñas de edad prees-

colar, presentadas en la Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025, no coinciden con las internacionales, ya que indican que los niños de 4 a 6 años deben realizar 60 a 90 minutos de actividad física al día. Esto corresponde a menos de la mitad indicada por los estudios internacionales y OMS.

Los niños y las niñas tienen menos autonomía, por lo que es más probable que se vean influenciados por el ambiente que los rodea, el cual es cada vez más urbanizado y digitalizado, ofreciendo cada vez menos posibilidades para la actividad física y facilitando una conducta sedentaria. Por lo tanto, el hábito de una vida activa debe formarse desde los primeros años de vida, a través de recomendaciones para todas las personas que participan de su formación. Estas recomendaciones, para que sean eficaces, deben ser claras, estar basadas en evidencia actualizada y parámetros internacionales, pero por sobre todo estar enfocadas en la realidad nacional y local. Lamentablemente, no existe información objetiva y actualizada sobre cuáles son los patrones de actividad física diaria y semanal de los niños y las niñas chilenos(as). No podemos esperar a que los padres incentiven correctamente la actividad física de sus hijos e hijas si no cuentan con información clara, además creemos que no dimensionan el daño producido por la falta de actividad física, incluso en algunos entornos aún prevalece la idea de que un niño gordo es un niño saludable.

Proponemos diseñar e implementar una guía de actividad física para los y las preescolares del país, dirigida a los padres y establecimientos educacionales, basada en evidencia científica que considere los parámetros internacionalmente acordados y también experiencias internacionales, pero siempre reconociendo las características propias de los niños y las niñas de los distintos territorios de Chile. Esta guía debería contar con diferentes secciones, en que se revisen temas como definiciones básicas, beneficios de la actividad física, efectos de la conducta sedentaria y sobre todo estrategias para padres y establecimientos educacionales para educar y promover una vida activa y saludable en los niños y las niñas.

Referencias bibliográficas

Aguilar-Farias, N., Cortinez-O’Ryan, A., Sadarangani, K., Von Oetinger, A., Leppe, J., Valladares, M. et al. (2016). Results From Chile’s 2016 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of Physical Activity and Health*, 13(11 Suppl 2), S117-S123.

- Aguilar-Farias, N., Toledo-Vargas, M., Miranda-Marquez, S., Cortinez-O’Ryan, A., Cristi-Montero, C., Rodriguez-Rodriguez, F., Martino-Fuentealba, P., Okely, A. D., & Del Pozo Cruz, B. (2020). Sociodemographic Predictors of Changes in Physical Activity, Screen Time, and Sleep among Toddlers and Preschoolers in Chile during the COVID-19 Pandemic. *International journal of environmental research and public health*, 18(1), 176. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7796176/#B16-ijerph-18-00176>
- Calahorro, F., Torres-Luque, G., López-Fernández, I., Santos-Lozano, A., Garatachea, N. & Álvarez, E. (2015). Actividad física y acelerometría; orientaciones metodológicas, recomendaciones y patrones. *Nutrición Hospitalaria*, 31(1), 115-128. Recuperado de <http://www.aulamedica.es/nh/pdf/7450.pdf>
- Canadian Paediatric Society. (2012). Healthy active living: Physical activity guidelines for children and adolescents. Recuperado de <https://www.cps.ca/en/documents/position/physical-activity-guidelines#ref21>
- Hills A., Mokhtar N., & Byrne N. (2014). Assessment of Physical Activity and Energy Expenditure: An Overview of Objective Measures. *Frontiers in Nutrition*, 1.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. (2017). Mapa Nutricional JU-NAEB 2017. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2018/12/Informe-Mapa-Nutricional-2017.pdf>
- Ministerio del Deporte. (2016). *Política Nacional de Actividad Física y Deporte 2016-2025*. Recuperado de <https://5aldia.cl/wp-content/uploads/2018/04/POLITICA-ACT-FISICA.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Datos y cifras sobre obesidad infantil.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). Obesidad y sobrepeso. Recuperado de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/es/>
- The National Academies of Sciences Engineering Medicine. (2011). Early Childhood Obesity Prevention Policies. Recuperado de <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=4I5sUweFg7AC&oi=fnd&pg=PR1&dq=he+National+Academies+of+Sciences+Engineering+Medicine.+2011.+Early+Childhood+Obesity+Prevention+Policies+>

Goals,+Recommendations,+and+Potential+Actions.&ots=eNQCqo-5Qxk&sig=ThLvS6P9hpaUmfS3aMbUJEsPDrl&redir_esc=y#v=one-page&q&f=false

World Health Organization. (2016). *Report of the commission on ending childhood obesity*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/204176/9789241510066_eng.pdf;jsessionid=2FBC-D7A4CE7AABC1606F7B8C81CCED0B?sequence=1

Propuesta 8: Salud sexual y reproductiva y educación sexual

Autora: María Patricia Angulo

Entidad: Universidad de Málaga, España

75

En Chile, la salud sexual y reproductiva y la educación sexual presentan serios problemas. Por un lado, persiste la ausencia de un trabajo interministerial en los objetivos de la Declaración Ministerial -Ministerios de Salud (MINSAL), Ministerio de Educación (MINEDUC), Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, Ministerio de Justicia y DDHH. En consecuencia, estos ministerios son incapaces de lograr un compromiso real en la promoción de las normas que fijan la información, orientación y prestaciones de servicios en materia de regulación de la fertilidad (Ley N° 20.418); la implementación de los programas de educación sexual Integral desarrollados por el MINEDUC. El MINSAL, en particular, tampoco ha logrado un alto impacto en las campañas sobre el VIH/SIDA; ni ha involucrado a las familias en la prevención del VIH. Además, persiste la ausencia de un marco legal para la implementación de la Ley N° 19.779 en el ámbito de la educación sexual integral en lo relativo a la información sobre el VIH/SIDA (Dides & Fernández, 2017).

El 2018 hubo un incremento de un 37.5% en la tasa de nuevos casos diagnosticados de VIH (MINSAL, 2018). Al 2019, habría 74.000 personas con VIH (Cáceres & Martínez, 2018), 13.000 mujeres, 61.000 hombres y, menos de 500 niños y niñas; llegando a reportarse 5.100 nuevos casos de infectadas(os) por VIH (4.000 hombres entre 15 años y más, 1.000 mujeres de igual rango etario, y menos de 100 niños entre 0 y 14 años). De los cuales, 67.000 estarían al tanto de su estatus serológico y 50.270 personas esta-

ban recibiendo tratamiento antirretroviral -7.282 mujeres, 42.836 hombres y 152 niños/as- (Belmar, 2017).

En el último quinquenio, también aumentaron un 40% de nuevos casos notificados por gonorrea; al 2017 el 87% de los casos estaban en rango etario entre los 15 a 39 años (la mayor tasa de infección está entre los 20 y los 24 años, seguido por el grupo de 15 a 19 años). Las mujeres entre los 15 y 24 años presentan un mayor riesgo de contraer gonorrea.

En cuanto a la sífilis, a marzo del 2018 hubo 1.481 nuevas notificaciones. La mayor tasa de infección estuvo entre los 15 y 49 años, con un total de 82%. De estos casos, los hombres representan el 63% del total, presentando un mayor predominio a partir de los 25 años; a su vez, en las mujeres el grupo de mayor tasa de contagio está entre los 15 y los 19 años con un 7.8% (con más de 2 puntos por sobre los hombres), y de los 20 a los 24 años con 16,9 -5 centésimas por sobre los hombres. Al respecto, conviene recordar que: «la sífilis es una de varias enfermedades ulcerativas que aumentan el riesgo de adquisición y transmisión del VIH a través de varios mecanismos» (Cáceres-Burton, 2019, p.284).

Además, hay un cambio cultural en las prácticas sexuales que lamentablemente no ha sido percibido por los profesionales de la salud, los cuales persisten en considerar sólo tres, de las más de diecinueve prácticas sexuales existentes (López, 2018); lo que dificulta una adecuada prevención del VIH/SIDA e ITS -cambio que se hizo manifiesto el 2017 ante el brote de Hepatitis A, debido en parte a la extendida práctica del contacto oral-anal. Lo anterior devela que los cuerpos de salud aún no reaccionan ante el cambio conductual de la población chilena. Asimismo, la juventud se ve aquejada por la violencia en pareja, tanto heterosexuales como homosexuales, (Póo & Vizcarra, 2008; Vivanco et al., 2015; Vizcarra & Póo, 2011; Saldívia et al., 2017) y la violencia sexual en estudiantes universitarios, hombres y mujeres (Lehrer et al., 2009). De este modo, la violencia se ha transformado en un serio problema social y de salud pública para la juventud chilena.

Por otro lado, debemos de tener claro que la educación sexual escolar³ siempre tiende a actuar cómo microespacio de poder que articula, mo-

3 Al referirnos a la educación sexual en la escuela lo hacemos indistintamente de sus niveles (prebásica, básica, media y superior).

del y controla los cuerpos y la sexualidad de los educandos; espacio que tiene una participación activa en la elaboración de identidades y diferencias, que se superponen y privilegian unas por sobre otras, según contextos socioculturales y político determinados. Ello porque la escuela responde a un dispositivo de poder que prioriza una forma de razonar la sexualidad (Da Silva & Guerra, 2011), que busca producir cuerpos disciplinados y refinar el control y la efectividad de las prácticas heteronormativas (VIH-SIDA, inclusión, higiene, moral, etcétera). Así, la heteronormatividad, que produce y reproduce la escuela, participa de la producción y reproducción de subjetividades y cuerpos en que se perpetúa la heterosexualidad.

Asimismo, los discursos transmitidos en la escuela a través de la educación sexual están llenos de mensajes (explícitos e implícitos) que transmiten símbolos, normas, restricciones y prohibiciones; que se convierten en un campo de disputa política para legitimar, deslegitimar o estigmatizar determinadas prácticas sexuales. Discursos en los que se utilizan distintos dispositivos que construyen y significan lo que debe ser la sexualidad (educación, medicina, iglesia, psicología, leyes y política). Se entiende por discurso «una serie de afirmaciones, en cualquier dominio, que instaura un lenguaje para poder hablar de un tema y una forma de producir un tipo particular de conocimiento» (Hall, 1997, p. 29). Así, la escuela participa en los procesos de producción y modulación de las subjetividades, masculinidades y feminidades.

Ahora bien, conscientes de todas las limitaciones que atraviesan la salud sexual y reproductiva y la educación sexual, nuestra propuesta consiste en implementar en el currículo formal del primer año las asignaturas de Salud Sexual y Reproductiva (I Semestre) y Educación Sexual (II Semestre), en las carreras de pregrado de las Facultades de Ciencias de la Salud y Ciencias de la Educación. Ello no sólo pensando en la educabilidad de la sexualidad, sino también en las condiciones de educabilidad, condiciones que tienen directa relación con las responsabilidades políticas que atraviesan un cuerpo sexuado y que presentan una serie de interacciones tanto subjetivas como intersubjetivas, familiares, políticas, económico-sociales, institucionales y pedagógicas. Interacciones que, a su vez, están inscritas en relaciones de poder que no son ajenas a la producción y reproducción de diferencias de género, clase, raza/etnia, nacionalidad de origen, opción sexual, identidad de género, cultura; las cuales inciden tanto en la salud, como en la educación de los sujetos.

Referencias bibliográficas

- Belmar, Julieta, & Stuardo, Valeria. (2017). Adherencia al tratamiento anti-retroviral para el VIH/SIDA en mujeres: una mirada socio-cultural. *Revista chilena de infectología*, 34(4), 352-358. <https://dx.doi.org/10.4067/s0716-10182017000400352>
- Cáceres, K.(2018). Situación epidemiológica de sífilis (CIE 10: A50-A53.9). Chile, 2016. *Revista chilena de infectología*, 35(3), 284-296.
- Cáceres-Burton, K. (2019). Informe: Situación epidemiológica de las infecciones de transmisión sexual en Chile, 2017. *Revista chilena de infectología*, 36(2), 221-233.
- Da Silva, D. & Guerra, O. (2011). Prácticas de educación sexual: un análisis en escuelas municipales del sur de Brasil. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19, 1-23.
- Departamento de Epidemiología del Ministerio de Salud. (2018). Boletín Epidemiológico Trimestral Gonorrea (CIE 10: A54). Semanas Epidemiológicas (SE) 1 a 26, Chile 2018. *Boletín Epidemiológico Trimestral*, 114(2).
- Dides, C. & Fernández, C. (2017). *Primer Informe sobre derechos humanos y salud sexual y reproductiva en Chile: estado de la situación 2016*. Recuperado de <http://www.clacaidigital.info/handle/123456789/1026>
- Hall, S. (1997). A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & realidade*, 22(2), 15-46.
- Lehrer, J., Lehrer, E. & Oyarzún, P. (2009). Violencia sexual en hombres y mujeres jóvenes en Chile: Resultados de una encuesta (año 2005) a estudiantes universitarios. *Revista Médica de Chile*, 137(5), 599-608.
- López González, M. (2018). Conceptos básicos de diversidad sexual. En F. Crispi et al. *Manual de Formación Género y Salud* (pp. 42-68). Santiago: Colegio Médico de Chile.
- Póo, A. & Vizcarra, M. (2008). Violencia de pareja en jóvenes universitarios. *Terapia psicológica*, 26(1), 81-88.
- Saldivia, C., Faúndez, B., Sotomayor, S. & Cea, F. (2017). Violencia íntima en parejas jóvenes del mismo sexo en Chile. *Última década*, 25(46), 184-212.

Vivanco, R., Espinoza, S., Romo, C., Véliz, A. & Vargas, A. (2015). Perpetración y victimización de la violencia en relaciones de pareja en jóvenes que cursan educación superior en la ciudad de Osorno, Chile. *Polis*, 14(40), 2-14.

Vizcarra, B. & Póo, A. (2011). Violencia de pareja en estudiantes universitarios del sur de Chile. *Universitas Psychologica*, 10(1), 89-98.

Propuesta 9: Prevención de caries temprana de la infancia y acceso a atención especializada en odontología pediátrica (odontopediatría) en menores de 5 años

Autoras(es): Marie Therese Flores y Juan Eduardo Onetto

Entidades: Cátedra Unesco Niñez y Juventud, Educación y Sociedad, Universidad de Valparaíso, Chile

79

En Chile aún no se ha visibilizado el grave problema de salud que afecta a niños y niñas menores de 5 años, en situación de riesgo por determinantes sociales que les afectan, llamado caries temprana de la infancia (CTI).

La caries dental es la enfermedad prevenible más común. La caries dental no tratada en dientes primarios («de leche») afecta a más de 600 millones de niños y niñas en todo el mundo. La caries dental comparte factores de riesgo común con otras enfermedades no transmisibles (ENT), asociadas con el consumo excesivo de azúcares, como enfermedades cardiovasculares, diabetes y obesidad.

La caries temprana de la infancia (o caries de primera infancia) es una carga inaceptable para los niños, familia y sociedad. Su prevención y manejo apropiados y oportunos son importantes para reducir esta carga y mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas.

De acuerdo con el Informe Desarrollo Social 2019, entre los años 2006 y 2017, el mayor incremento en la incidencia de pobreza y pobreza extrema en la población por grupo de edad se observó en el grupo etario de 0 a 3 años (MIMDES, 2019)

La caries temprana de la infancia a menudo se manifiesta en niños y niñas de familias que viven en situación de pobreza. Las causas se vinculan

con un consumo muy frecuente de bebidas o alimentos azucarados, falta de lactancia materna o una higiene bucal deficiente. Las consecuencias incluyen un mayor riesgo de dolor, abscesos, lesiones de caries cavitadas en la dentición temporal y permanente, riesgo de retraso en el crecimiento físico y desarrollo, aumento de los días con actividad restringida y disminución de la calidad de vida relacionada con la salud bucal.

Respecto a caries, el documento *Ending Childhood Dental Caries Manual* (WHO, 2020) será el referente para todas las intervenciones en salud oral, de relevancia para conocer, comprender y frenar la patología más frecuente de la infancia a nivel mundial.

El Acuerdo Nacional por la Infancia (MIMDES, 2020) no explicita la salud dental en el registro de acciones y prestaciones de salud en el programa Chile Crece Contigo y en los registros de los centros de atención primaria de salud.

La Declaración de Ottawa sobre la Salud del Niño (WMA, 2020), incluye la salud dental como un derecho de niños y niñas:

- El bien superior del niño debe ser la primera consideración en la provisión de salud.
- Cuidados básicos incluyendo promoción de salud, inmunizaciones, drogas y salud dental.
- Hospitalizaciones sólo si los cuidados y tratamiento no pueden otorgarse en el hogar, en la comunidad o en forma ambulatoria.
- Acceso a diagnóstico y tratamiento especializado cuando sean necesarios.
- Manejo del dolor, cuidados y prevención (o reducción) del sufrimiento.

Según esta declaración, niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una atención especializada por profesionales entrenados en comunicación efectiva con una variedad de niños y niñas desde el nacimiento hasta los 18 años, incluyendo aquellos que requieren necesidades especiales.

Los niños y las niñas son considerados grupos vulnerables y se debe tener especial cuidado con quienes presentan situación de discapacidad, inmigrantes o viven en situación de pobreza. Todos tienen derecho a recibir los debidos cuidados para crecer con una dentición sana, sin embargo, existe un desconocimiento por parte del público, padres, educadores y

la sociedad sobre cómo cuidar adecuadamente la primera dentición de niños y niñas.

Los niños y las niñas deberían recibir atención especializada cuando presentan caries temprana de la infancia, situación que afecta a menores de 5 años que no tienen acceso a atención por especialista en odontopediatría en atención primaria. Este grupo estará sometido a una situación de ansiedad por dolor a la que se suma una atención odontológica desconocida y generadora de estrés.

Si se considera a niños y niñas como sujetos de derecho a la atención especializada, los centros de atención primaria de salud deberían contar con un especialista en odontopediatría para resolver la gran demanda de atención de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. Un especialista en odontopediatría focalizaría la atención en lograr una buena comunicación, ganar su confianza, determinar prioridades de tratamiento, realizar mínima intervención y así evitar el sufrimiento.

Es necesario relevar la educación en salud oral por lo estresante y compleja que la atención odontológica puede llegar a ser para un niño o una niña menor de 5 años que presente dolor por daño severo en su dentición.

Acciones necesarias por múltiples agentes para controlar la caries temprana de la infancia (Pitts et al., 2019):

- Concientizar sobre CTI a padres, cuidadores, dentistas, pediatras, enfermeras, otros profesionales de la salud, comunidad educativa, entre otros.
- Limitar la ingesta de azúcar en alimentos y bebidas y evitar los azúcares libres en niños y niñas menores de 2 años.
- Realizar el cepillado dental dos veces al día con pasta dental fluorada (al menos 1100 ppm) en todos los niños y las niñas, utilizando una cantidad de pasta apropiada para la edad.
- Entregar guías preventivas durante el primer año de vida a través de un profesional de la salud o trabajador de salud comunitaria e idealmente referir a un especialista en odontología pediátrica para cuidado continuo integral.
- Educación en salud y compromiso de la comunidad en la prevención de CTI.

- Participación de los equipos de atención primaria, incluidos los equipos de salud comunitarios, en la prevención y el control de la CTI.
- Seguimiento y evaluación.
- Construir un marco de apoyo para la integración de la prevención y el control de la CTI en las iniciativas sanitarias generales.
- Es necesario crear conciencia sobre que la salud oral es parte de la salud general.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2019). *Informe Desarrollo Social 2019*. Recuperado de https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Informe_de_Desarrollo_Social_2019.pdf

Ministerio de Desarrollo Social. (2018). *Acuerdo Nacional por la Infancia*. Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2018/06/Acuerdo-Nacional-por-la-Infancia.pdf>

Pitts, N., Baez, R., Diaz-Guallory, C., et al. (2019). Early Childhood Caries: IAPD Bangkok Declaration. *Int J Paediatr Dent*, 29, 384-386.

World Health Organization. (2020). *Ending Childhood Dental Caries Manual*. Recuperado de <https://www.who.int/publications/i/item/ending-childhood-dental-carries-who-implementation-manual>

World Medical Association. (2021). *Declaración de Ottawa sobre la Salud del Niño*. Recuperado de <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-ottawa-de-la-amm-sobre-la-salud-del-nino/>

Propuesta 10: Eliminar el estigma de obesidad desde la niñez

Autora: Cecilia Prieto

Entidad: Universidad de Edimburgo, Escocia

La obesidad en la niñez ha sido un tema de salud alarmante desde hace una década en nuestro país. En particular, debido a que existe una gradiente social de obesidad en la niñez: los niños y las niñas de menores

recursos económicos presentan mayores tasas de obesidad. Por ejemplo, según último informe JUNAEB, existe un 30% de prevalencia de obesidad en Lo Espejo en comparación al 17,9% en Vitacura (Mardones, 2010)

Aunque la obesidad tiene muchas causas (individuales, ambientales, entre otras), la mayoría de las intervenciones en obesidad se enfocan en la promoción de la salud, particularmente de la actividad física y la dieta saludable, como si la obesidad fuera causada solamente por un «desequilibrio energético». Por lo tanto, la respuesta de las políticas públicas en torno al peso saludable gira en torno al estilo de vida (Whitehead, 2012), reduciendo los problemas sociales de las poblaciones a problemas individuales. Por ello, no es de extrañar que los expertos sigan afirmando que la solución contra la obesidad es mantener una alimentación sana y actividad física.

83

Sin embargo, a pesar de los enormes recursos destinados a las campañas de promoción de la salud, no ha habido una disminución en las tasas de sobrepeso ni obesidad infantil. No existe ningún programa a nivel de país que esté revirtiendo las tasas de obesidad centrándose en la actividad física y una dieta saludable (Swinburn, 2014). Es lo que ha ocurrido en Chile.

Desde la niñez, las personas están expuestas a mensajes de prejuicio pro-delgado, que se refuerzan con la edad. Hay una narrativa de salutismo (Crawford, 1980) que crea una moralización positiva de la salud. Esto promueve un monitoreo extremo del cuerpo, comportamientos saludables para convertirse en un *biocudadano* (Turner, 1994), quien asume su propia gestión de la salud, por sí mismo y por la sociedad.

Por el contrario, los discursos sobre la obesidad están asociados con la inferioridad moral de ser obeso (Gard & Wright, 2005). Estos discursos reflejan los estereotipos de que las personas con sobrepeso son enfermizas, perezosas y despreocupadas por su salud. En los medios, los discursos sobre la obesidad están asociados con la responsabilidad moral individual (Farrell, Warin, Moore & Street, 2016). Esto es motivo de preocupación, porque los niños y las niñas aprenden sobre el peso a través de mensajes en los medios de comunicación, conversaciones en sus casas o intervenciones escolares (Graf & Schweiger, 2017). Por lo tanto, estas narrativas morales que se encuentran ampliamente en nuestra vida cotidiana llevan a estigmatizar a las personas con sobrepeso u obesidad y a sus familias.

Desde la primera infancia, la experiencia del estigma se puede sentir directamente, la sienten, por ejemplo, los niños y las niñas que experimentan burlas verbales, acoso físico, victimización relacional y otros tipos de acoso (Puhl & Latner, 2007). Niños y niñas pueden ser ridiculizados(as) por sus compañeros debido a su peso y las suposiciones asociadas con él. Tales experiencias fisiológicas, sociales y psicológicas pueden ser extremadamente dañinas. Entre las consecuencias documentadas, se encuentra el estrés crónico, aumento de peso o malos resultados de salud en el futuro (Tomiya, 2014).

Cada vez se reconoce más la necesidad de acabar con el estigma de la obesidad, y en consideración de la gradiente social en las tasas de obesidad infantil en Chile, es que se requieren más esfuerzos para abordar esta materia en la infancia. Esto debe implicar: reducir las inequidades estructurales que condicionan la salud en la niñez en nuestro país; mejorar la educación de los estudiantes de carreras de la salud y los profesionales de la salud pública, para incluir conocimientos sociales y culturales; crear nuevas narrativas y un lenguaje inclusivo sobre el cuerpo y el peso; garantizar que las intervenciones consideren a los niños y las niñas en primer lugar y, en segundo lugar, su peso.

Referencias bibliográficas

- Crawford, R. (1980). Healthism and the Medicalization of Everyday Life. *International Journal of Health Services*, 10(3), 365-388. <https://doi:10.2190/3H2H-3XJN-3KAY-G9NY>
- Farrell, L. C., Warin, M. J., Moore, V. M., & Street, J. M. (2016). Emotion in obesity discourse: understanding public attitudes towards regulations for obesity prevention. *Sociology of Health and Illness*, 38(4), 543-558. <https://doi:10.1111/1467-9566.12378>
- Gard, M., & Wright, J. (2005). *The obesity epidemic: science, morality and ideology*. London: Routledge.
- Graf, G., & Schweiger, G. (2017). Chapter 3 Body and Eating. In G. Graf & G. Schweiger (Eds.), *Ethics and the Endangerment of Children's Bodies* (1st edition. pp. 77-141). New York: Springer International Publishing.
- Mardones, M. (2010). Obesidad en la niñez en Chile: un tema pendiente. Centro de Políticas Públicas UC. <https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2015/02/obesidad-en-la-ninez-en-chile.pdf>

- Puhl, R. M., & Latner, J. D. (2007). Stigma, Obesity, and the Health of the Nation's Children. *Psychological Bulletin*, 133(4), 557-580. <https://doi:10.1037/0033-2909.133.4.557>
- Swinburn, B. A. (2014). Chapter 4 Why Are Governments Abdicating from Dealing with the Obesity Crisis? In D. W. Haslam, A. M. Sharma, & C. W. Le Roux (Eds.), *Controversies in obesity* (pp. 23-29). London: Springer.
- Tomiyama, A. J. (2014). Weight stigma is stressful. A review of evidence for the Cyclic Obesity/Weight-Based Stigma model. *Appetite*, 82(C), 8-15. <https://doi:10.1016/j.appet.2014.06.108>
- Turner, B. S. (1994). General Commentary. In B. S. Turner, & P. Hamilton (Eds.), *Citizenship: critical concepts* (Vol. 1). London: Routledge.
- Whitehead, M. (2012). Waving or drowning? A view of health equity from Europe. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 36(6), 523-523. <https://doi:10.1111/j.1753-6405.2012.00947.x>
- WHO. (2018). *Taking Action on Childhood Obesity*. Recuperado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/274792/WHO-NMH-PND-ECHO-18.1-eng.pdf?ua=1>

Propuesta 11: Extensión cobertura beneficio de ayudas técnicas para niños, niñas y adolescentes que sufren discapacidad: desde los 0 hasta los 18 años

Autoras: Elena Salum y Sara Salum

Entidades: Observatorio Desigualdades y Políticas Públicas, Universidad de Valparaíso y Cátedra Unesco Niñez, Juventud, Educación y Sociedad, Chile

Desarrollo:

En Chile se utiliza la definición de discapacidad proveniente la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad promulgada en 2008, en que se define a las personas con discapacidad como aquellas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo al interactuar con diversas barreras que impiden su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de

condiciones con los demás, entendiéndose que la discapacidad no es solo una limitación individual sino el resultado de una compleja interrelación entre la capacidad individual y el entorno social (Sánchez, 2015). La discapacidad también afecta a la niñez, periodo que, de acuerdo con el desarrollo evolutivo, puede dividirse en la primera infancia, desde los 0 a los 3 años; la segunda infancia, desde los 3 a 6-7 años; la tercera infancia, desde los 6 -7 a 12 años; y la adolescencia, desde los 12 a los 18 años (Papalia, 2017).

Como señala la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) en su art. 22:

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad. (Asamblea General de la ONU, 1948).

Por su parte, el art. 25, inciso 1, establece que:

Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. (Asamblea General de la ONU, 1948).

La Convención de Derechos del Niño busca promover en el mundo los derechos de los niños y las niñas, cambiando el paradigma de la infancia. Fue aprobada el 20 de noviembre de 1989 por la Asamblea General de Naciones Unidas. Al aprobar la Convención, la comunidad internacional reconoció que, a diferencia de los adultos, las personas menores de 18 años necesitan una atención y protección especiales.

Chile ratificó esta convención el 14 de agosto de 1990, cuyos principios rectores son la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, así como su participación en decisiones que les afecten. Esto marcó un hito significativo para la instauración de la perspectiva de derechos en todas las políticas dirigidas a este sector,

dando reconocimiento expreso de los NNA como sujetos de derecho, lo que incluye el ámbito de la salud.

Todas las personas con discapacidad deben tener acceso a una atención médica general y servicios adecuados de rehabilitación, además de disfrutar del más alto nivel posible de salud. Los artículos 25 y 26 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establecen que los países deben garantizar que las personas con discapacidad tengan acceso a servicios de salud adecuados, incluida la atención sanitaria general y servicios de habilitación y rehabilitación, y que no sufran discriminación en la prestación de servicios de salud.

En Chile el Departamento de Ayudas Técnicas de SENADIS tiene por objetivo financiar total o parcialmente ayudas técnicas requeridas por una persona con discapacidad, para mejorar su funcionalidad y autonomía personal, considerando, entre los criterios la priorización, el grado de discapacidad y el nivel socioeconómico del o la postulante.

El programa de ayudas técnicas Atención Temprana es una de las garantías establecidas en la Ley N° 20.379 y es ejecutado por SENADIS. El programa busca beneficiar a niños, niñas y jóvenes, y desde allí se entregan las ayudas técnicas a los niños de 0 a 4 años con necesidades especiales, relativas a su discapacidad motora, sensorial o mixta de carácter moderado a grave, de acuerdo con la prescripción y gestión de una institución intermediaria. El programa tiene la función de financiar total o parcialmente la adquisición de ayudas técnicas destinadas a personas con discapacidad de escasos recursos y, de esta forma, busca mejorar sus posibilidades de inclusión social y reducir las barreras de comunicación y movilidad que dificultan su inclusión e integración (Departamento Salud Pública PUC, 2013).

El II Estudio de la Discapacidad (Senadis, 2016) arrojó como resultado que los y las NNA en situación de discapacidad corresponden a un total de 229.904 casos, correspondiendo al 5.8% del total de la población comprendida en los tramos etarios 2 a 17 años. De éstos, un 62.7 % son hombres y un 37.3% mujeres. De este total, un 6.1% de los casos se concentra en zonas urbanas y un 4.1% en zonas rurales. Un 6.5% de estos NNA pertenece a pueblos indígenas. Asimismo, se evidencia una brecha socioeconómica, destacándose que la proporción de personas en situación de discapacidad es significativamente mayor entre NNA pertene-

cientes a quintiles I y II con un 7.5% y un 5.5% respectivamente, en comparación con los grupos de más alto ingreso (quintiles IV y V).

Considerando que las obligaciones del Estado son respetar, proteger, garantizar y promover el goce efectivo y la exigibilidad de estos derechos, se requiere diseñar un plan o estrategia que amplíe el rango de atención del Estado a los y las NNA con discapacidad y sin restringir la atención sólo a primera infancia, extendiéndola hasta los 18 años e incorporando en este diseño la inclusión de los principios de igualdad y no discriminación, progresividad y no regresividad.

Referencias bibliográficas

Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Departamento Salud Pública, Pontificia Universidad Católica de Chile. (2013). *Levantamiento y análisis de información sobre ayudas técnicas para niños y niñas del subsistema Chile Crece Contigo*. Recuperado de <https://docplayer.es/2433501-Informe-3-final-departamento-de-salud-publica-facultad-de-medicina-pontificia-universidad-catolica-de-chile-mayo-2013.html>

Ley N° 20.379 Sistema Intersectorial de Protección Social e Institucionaliza el Subsistema de Protección Integral a la Infancia Chile Crece Contigo. 12 de septiembre de 2009.

Papalia, D. (2017). *Desarrollo Humano*, (13 edición). Nueva York: Editorial McGraw-Hill.

Sánchez, P. (2015). Primera infancia y discapacidad en Chile: Revisión y enfoque actual a los programas de gobierno. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(4), 520-526. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2015.06.026>

SENADIS. (2016). *II Estudio Nacional de la Discapacidad*. Recuperado de <file:///C:/Users/Sara%20Salum/Downloads/Libro%20Resultados%20II%20Estudio%20Nacional%20de%20la%20Discapacidad.pdf>

Unicef. (1989). *Convención Derechos del Niño*. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf

Propuesta 12: Incorporación del profesional de enfermería en establecimientos educacionales para mejorar la calidad de vida de niños y niñas

Autora: Marjorie Aguirre

Entidad: Universidad Santo Tomás, Chile

Esta propuesta consiste en impulsar la incorporación de un profesional de enfermería en los colegios del país. Esta necesidad se justifica, en primer lugar, por la relevancia de incorporar el concepto de autocuidado desde las primeras edades. Dicho concepto debiera estar incluido en los programas curriculares de los colegios de Chile, a través de una asignatura -dictada por una enfermera o enfermero- sobre Estilos de vida saludable, en la que se aborden temáticas como: alimentación saludable, actividad física, estimulación cognitiva, fomento y prevención de enfermedades, autocuidado e higiene personal, educación sexual y reproductiva, primeros auxilios, prevención de accidentes en el hogar, entre otras. En segundo lugar, se justifica la incorporación de un profesional enfermero en los establecimientos educacionales, en consideración de la atención y manejo de espacios de alta afluencia de estudiantes y los riesgos asociados a las patologías infectocontagiosas que pueden ser mejor supervisadas y prevenidas por este tipo de profesionales insertos en la comunidad educativa.

La importancia de esta propuesta radica en que la instauración de un sistema educativo que se vincule con prácticas y educación de autocuidado y conductas preventivas, donde se aborden estas temáticas bajo la orientación de un profesional idóneo, puede contribuir a lograr metas sanitarias alineadas con los Objetivos de Desarrollo Sostenibles. Al respecto, es necesario considerar que la base del fomento y la prevención en salud es la educación desde los primeros años de vida, cuidados que la familia contribuye a entregar, apoyada por personal sanitario desde los espacios necesarios para la comunidad, como los educacionales. Instaurar estas temáticas en el programa curricular fortalece la adquisición de conocimientos en materia de salud.

Esta propuesta se visualiza dentro de un programa curricular, ya que en todo el ciclo vital se van desarrollando distintas problemáticas en salud, dependiendo del nivel de desarrollo físico, psíquico y social de los niños y las niñas. Por esta razón, los programas temporales de salud sexual

y reproductiva no logran disminuir problemas en relación al embarazo adolescente, la incidencia de enfermedades de transmisión sexual como VIH y otras ITS, entre otros problemas de salud pública prevenibles.

Comúnmente, en los primeros años de enseñanza, sobre todo en preescolar, se mencionan estos temas, sin embargo, con el paso de los años, se le va restando importancia a la educación en salud, siendo solo retomada, de manera individual, cuando la persona, familia o comunidad ya está en etapas de padecimiento de alguna enfermedad o problemática de salud, es decir, en la etapa curativa.

La incorporación de un profesional enfermero(a) apoyaría el desarrollo del Programa de Integración escolar, ya que existen casos de niños y adolescentes con necesidades especiales que requieren de la administración de medicamentos o de la intervención de procedimientos asistenciales y/o educativos que este profesional puede llevar a cabo, ya que están dentro de sus funciones según el Código Sanitario.

En función de lo anterior, se considera la incorporación de asignaturas a lo largo de la vida de los estudiantes. Se propone, por ejemplo, una asignatura transversal, desde primero a cuarto medio, que profundice temáticas sobre Estilo de vida saludable y otras que vayan surgiendo, de acuerdo a las metas sanitarias que se estipulen a nivel nacional, de manera de ir enriqueciendo el programa y añadir temáticas preventivas, de acuerdo a las situaciones epidemiológicas y según la realidad local de cada región o ciudad.

Por otra parte, dentro del proceso de gestión en salud, otra de las funciones que puede ejercer este profesional en los colegios es la de coordinar con otras instituciones, como JUNAEB, las derivaciones oportunas de las patologías y problemas de salud que son abordadas en sus programas, de manera de garantizar la eficacia y eficiencia de la atención, ya que actualmente estas derivaciones son llevadas a cabo por docentes sin preparación en salud. Asimismo, este profesional puede organizar y establecer un espacio de enfermería para los casos de accidentes que ocurran en los colegios, para atenderlos oportunamente y coordinar la derivación al establecimiento de salud de manera óptima.

Por último, se hace relevante mencionar el rol de la enfermera en Gestión de la Salud, que ayude a fomentar la coordinación de la red de salud con el intersector educativo, ya que se impactaría en la comunicación y la implementación de programas de seguimiento y de intervención en conjunto

con atención primaria. De esta forma, se colaboraría con el diagnóstico comunitario de cada establecimiento de salud que esté dentro de la cobertura de cada establecimiento educativo y, así, se lograría desarrollar estrategias de intervención atinentes a cada centro educacional.

Existen numerosos países que ya han incorporado a estos profesionales dentro de su estamento, como Estados Unidos, Suecia y Escocia, donde enfermeras y enfermeros abordaron con gran éxito el absentismo escolar a causa de patologías físicas e infecciosas. Producto de esto, a partir del año 1926, la Organización Nacional de Enfermería en Salud Pública (ONESP) señala la eficacia en la educación sanitaria cuando interacciona el cuerpo docente con la enfermería, alcanzando un abordaje completo en la salud infantil y en la educación sanitaria de los padres.

Es por todo lo anterior, que la incorporación de profesionales enfermeros(as) en los colegios contribuiría enormemente al desarrollo saludable de los niños y las niñas, mejorando su calidad de vida y haciendo de ellos y ellas adultos más sanos, física, psíquica y espiritualmente.

Referencias bibliográficas

- Ceballo Mella, B., Fonseca Sanhueza, D., Fuenzalida Palma, N., Morales Rodríguez, L., Parada Jiménez, D. & Morales Ojeda, I. (2020). Importancia de la enfermera escolar según la percepción de funcionarios de colegios básicos de una provincia de Chile. *Ciencia y enfermería*, 26, 5. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-95532020000100204>
- Código Sanitario. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?id-Norma=204161>
- Encinar Casado, A. (2020). La Enfermería Escolar. La situación hoy en día. *Revista Enfermería Castilla y León*, 12(2), 56–61. Recuperado de <http://www.revistaenfermeriacyl.com/index.php/revistaenfermeriacyl/article/view/144/116>

Eje desarrollo

Propuestas asociadas a educación

Propuesta 13: Sistema de evaluación, seguimiento y estrategias de promoción de compromiso escolar para proteger trayectorias educativas diversas y significativas

Autoras: Mahia Saracostti, Edgardo Miranda, Laura Lara, M. Belén Sotomayor, Ximena de Toro, Andrea Rossi y Sara Salum

Entidades: Universidad de Valparaíso, Universidad de La Frontera y Universidad Autónoma de Chile, Chile

92

El Sistema Integrado de Evaluación, Seguimiento y Estrategias de Promoción de Compromiso Estudiantil y Factores Contextuales (SIESE) es una plataforma web (compromisoescolar.com) de fácil uso y a disposición de los centros escolares, para promover la retención escolar y las trayectorias educativas significativas de todas y todos los y las estudiantes en tránsito desde la Educación Básica a la Educación Media (de 5°B a 4°M), de establecimientos escolares públicos. Busca constituir la base de un sistema de protección integral de trayectorias escolares significativas, pertinentes y diversas. Se sitúa desde un enfoque que busca el logro del pleno ejercicio del derecho a la educación en cuanto al acceso, trayectoria, progreso y posibilidad de completar la etapa escolar, con políticas socioeducativas que se anticipen a mecanismos -muchas veces invisibles- de exclusión socioeducativa.

Compromiso escolar (CE) es un concepto primordial para comprender el fenómeno de la desescolarización y promover la retención de las y los estudiantes en el sistema escolar (Christenson et al., 2008; Fredricks, Reschly & Christenson, 2019).

El CE abarca componentes afectivos, conductuales y cognitivos, y mide de manera amplia el estado de involucramiento de la o del estudiante en su proceso educativo. Es considerado un concepto relevante para comprender las características del abandono escolar y promover las trayectorias escolares (Lara et. al, 2018).

Se sabe que el CE es una variable altamente influenciada por factores contextuales (FC). Estudios recientes apuntan a que familias, pares y profesorado son los tres contextos relacionales principales asociados con el involucramiento escolar (Ansong, Okumu, Bowen, Walker & Eisensmith, 2017).

Contar con información válida y fiable sobre el CE y los FC que lo condicionan beneficiaría a la política pública educativa no sólo en la prevención abandono escolar, como un hito final de exclusión socioeducativa, sino que también como variables que permiten facilitar la retención escolar universal.

En base a la asociación demostrada con la retención escolar, el medir el CE y los FC permitiría apoyar en la prevención temprana de la desescolarización y en la intervención educativa para favorecer trayectorias educativas significativas y diversas y, de este modo, fortalecer las experiencias formativas y de inclusión de nuestras y nuestros estudiantes.

¿Cómo medir el CE y los FC?

Nuestra propuesta se basa en un instrumento de medición del CE a ser aplicado de manera confidencial por las y los estudiantes, mediante 29 ítems que integran, por una parte, la evaluación de aspectos afectivos, conductuales y cognitivos (Lara et al., 2018) y, por otra, un instrumento de medición de los elementos contextuales y relacionales, con 18 ítems, asociados al vínculo con el profesorado, las familias y los pares (Miranda-Zapata, Lara, Navarro, Saracostti & de-Toro, 2018).

La plataforma web permite la aplicación *online* de manera masiva y rápida y el seguimiento de estudiantes, cursos y establecimientos escolares. El análisis de la información es automatizado, permitiendo la emisión de reportes de información individual y agregada, lo que facilitará el proceso de conocimiento y autoconocimiento de las y los estudiantes. En síntesis, permite diagnosticar, subsanar, monitorear y prevenir, apoyando el uso de datos y la gestión, desde la comunidad educativa.

Adicionalmente, se provee de un buscador de estrategias de promoción del compromiso escolar disponibles, a partir de la evidencia existente y ajustado a escuelas chilenas (en contexto de pandemia y postpandemia), fichas de registro del plan de acción, seguimiento y de evaluación final que permiten integrar antecedentes cualitativos al análisis, propios a cada comunidad educativa. Así, se posibilita la selección de estrategias

universales y personalizadas según el contexto y necesidades de cada establecimiento, para la promoción de habilidades sociales y emocionales, el fortalecimiento del clima escolar positivo, en que se promueva la activa participación de la comunidad educativa.

El sistema de base web posee seis pasos (conformación de mesa de compromiso escolar, medición de CE y FC, revisión y análisis de resultados, selección e implementación de estrategias de CE y FC, seguimiento de estrategias y estudiantes, evaluación y ajuste).

Esta propuesta es el resultado de más de seis años de desarrollo incremental, científico y tecnológico de un grupo multidisciplinario de investigadoras e investigadores pertenecientes a la Universidad de La Frontera, la Universidad de Valparaíso y la Universidad Autónoma de Chile. Se basa en los siguientes proyectos de investigación:

- Sistema Integrado de Evaluación, Monitoreo y estrategias de compromiso escolar para la promoción de la retención escolar y la prevención de la deserción (Investigadora Principal). Grant: FONDEF IT19I0072, *National Research and Development Agency* (ANID/Chile).
- Modelización del compromiso escolar, factores contextuales (familiares y escolares) y logros socioeducativos de niños, niñas y adolescentes (NNA): desde la literatura científica internacional a un estudio longitudinal mixto en el contexto chileno (Investigadora Principal). Grant: FONDECYT 1210172, *National Research and Development Agency* (ANID/Chile).
- Medición del compromiso del niño, niña y adolescente con sus estudios para la promoción de trayectorias educativas exitosas (Investigadora Principal). Grant: FONDEF ID14I0178 ID14I20178, *National Commission for Scientific and Technological Research* (CONICYT/Chile).
- Sistema de evaluación y monitoreo del compromiso escolar para la prevención de la deserción y promoción trayectorias educativas exitosas. (Investigadora Principal). Grant: CORFO 18ISV-93400.

En caso de requerir mayores antecedentes, se sugiere revisar el siguiente *brochure* interactivo: <https://indd.adobe.com/view/882b3d4c-24f3-45a0-9e9d-c1892b26ee35>.

Referencias bibliográficas

- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G., Walker A., & Eisensmith, S. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development, Elsevier*, vol. 54(C), 51-58.
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M., Lara, L., Díaz-Jiménez, R., Navarro-Loli, J. & Aparicio, J. (2021). Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica [RIDEP]*, 59(2), 81-94. Recuperado de <https://www.aidep.org/sites/default/files/2021-04/RIDEP59-Art7.pdf>
- Fredricks, J., Reschly, A., & Christenson, S. (Eds.) (2019). *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students*. Cambridge, MA: Academic Press.
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M. & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- MINDES. (2018). Resultados Educación Casen 2017. Recuperado el 10 de abril 2021 de: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_educacion_casen_2017.pdf
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J.J., Saracostti, M. & de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- OECD. (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://bit.ly/2O9rVvr>

Propuesta 14: Por el derecho de una educación física de calidad para niñas, niños y adolescentes de Chile

Autor: Jaime Cárcamo

Entidad: Universidad de La Frontera, Chile

96

La asignatura de Educación Física ha estado presente desde los inicios de la educación formal en Chile, aunque siempre ha tenido un rol instrumental, considerada sólo como un complemento dentro de la formación intelectual de niños, niñas y adolescentes. Esta situación ha provocado que los aprendizajes esperados en esta asignatura sean considerados como secundarios, sin otorgarles la relevancia correspondiente a la formación integral de las personas. La evidencia nacional indica que muchos de nuestros escolares no están alcanzando los aprendizajes planteados en el currículum, presentando bajos niveles de competencia motriz (Cárcamo-Oyarzún & Herrmann, 2020), así como bajos niveles de actividad física y de participación en actividades físico-recreativas (Aguilar et al., 2020), lo que refleja la necesidad de generar políticas que permitan desarrollar y fortalecer los aprendizajes en la asignatura de Educación Física.

La educación física forma parte fundamental en la formación de las personas, ofreciendo experiencias para el desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social, por lo que se debe asegurar que niños, niñas y adolescentes reciban una educación física de calidad. La Unesco (2015) define la educación física de calidad como una:

experiencia de aprendizaje planificada, progresiva e inclusiva que forma parte del currículo en educación infantil, primaria y secundaria. La experiencia de aprendizaje que se ofrece a las niñas, niños y jóvenes a través de las clases de Educación Física debe ser apropiada para ayudarles a adquirir las habilidades motrices, la comprensión cognitiva y las aptitudes sociales y emocionales que necesitan para llevar una vida físicamente activa. (p. 9).

Así, una educación física de calidad no solo debe abordar aspectos relacionados con la condición física vinculada a la salud, sino que también debe promover la competencia motriz para desarrollar el pensamiento estructurado, fomentar la expresión de sentimientos y enriquecer la comprensión del ambiente que nos rodea (Unesco, 2015). A través de la resolución de problemas motrices, las y los estudiantes asimilan el papel que cumplen las reglas estructuradas, los valores, el juego limpio, cele-

bran las diferentes contribuciones de los demás y valoran las exigencias y los beneficios del trabajo en equipo. Los y las estudiantes aprenden a lidiar tanto con el éxito como con el fracaso y a evaluar los resultados en relación con logros anteriores, propios y ajenos. Durante estas experiencias de aprendizaje, la educación física de calidad les expone a valores claros y coherentes y refuerza el comportamiento prosocial a través de la participación y el desempeño motriz (Unesco, 2015).

Según lo anteriormente expuesto, es necesario generar políticas para el desarrollo de una educación física de calidad en Chile, por lo que solicitamos escuchar el llamado de la Unesco (2015) y participar de su proyecto de políticas educacionales para la educación física (<https://es.unesco.org/node/326770>), para garantizar que nuestros niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar todas sus potencialidades y recibir una educación integral acorde a esta nueva etapa de nuestro país.

Referencias bibliográficas

- Aguilar-Farias, N., Miranda-Marquez, S., Martino-Fuentealba, P., Sadarangani, K. P., Chandia-Poblete, D., Mella-Garcia, ... & Cortínez-O'Ryan, A. (2020). 2018 Chilean Physical Activity Report Card for Children and Adolescents: Full Report and International Comparisons. *Journal of Physical Activity & Health*, 1-9. <https://doi.org/10.1123/jpah.2020-0120>
- Carcamo-Oyarzun, J., & Herrmann, C. (2020). Validez de constructo de la batería MOBAK para la evaluación de las competencias motrices básicas en escolares de educación primaria. *Revista Española De Pedagogía*, 78(276). <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-03>
- Unesco. (2015). *Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos*. Recuperado de <https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/e-teams/quality-physical-education-qpe-policy-project/documents/educaci%C3%B3n-f%C3%ADsica-de-calidad-efc-gu%C3%ADa>
- Unesco. (2021). *Cómo influir en el desarrollo de políticas de educación física de calidad: guía práctica de promoción de políticas para jóvenes*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376155>
- Unesco. (2021). *En defensa de un desarrollo inclusivo de políticas de educación física de calidad: informe de políticas*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376153>

Propuesta 15: Dignificar la carrera docente de educadores(as) de párvulos para mejorar la calidad de la educación infantil

Autores: Patricia Arteaga, Carolina Flores y Carmen Mena

Entidad: Universidad del Bío- Bío, Chile

98

La educación parvularia desde hace algún tiempo se ha constituido uno de los focos de atención para la definición de políticas y estrategias tendientes al mejoramiento de los procesos formativos de niños y niñas menores de seis años, tanto a nivel internacional como nacional (Bravo & Morales, 2012; Cortázar & Vielma, 2017; Rolla, Leal & Torres, 2011), cuyos sustentos se encuentran en los aportes teóricos y empíricos emanados desde ámbitos disciplinarios como la economía, la psicología, la pedagogía y, fundamentalmente, las neurociencias. Particularmente, las investigaciones generadas desde estas últimas son concluyentes en destacar la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo posterior de un ser humano (MINEDUC, 2014; Ramírez, Patiño & Gamboa, 2014; Román & Poenitz, 2018; Zabalza, 2018).

Si bien algunos estudios se han centrado en detectar la incidencia que tiene la Educación Parvularia para los niveles siguientes (Aguilar & Tansani, 2012; Bennet & Paredes, 2013; Banco Mundial, 2011; Cortázar & Vielma, 2017; Eyzaguirre & Le Foulon, 2001), se concuerda con Belsky (2005), cuando señala que el efecto positivo de la educación parvularia solo tiene lugar en la medida en que los niños y las niñas reciban una enseñanza de calidad, de lo contrario incluso puede llegar a ser perjudicial para su desarrollo socioemocional y cognitivo. En consecuencia, para el logro de una educación que cumpla con los requerimientos de las infancias, el desempeño de un(a) educador(a) de párvulos y el reconocimiento hacia su labor, por parte de las políticas públicas y la sociedad en general, se constituyen en factores determinantes para la calidad de la educación que reciben los niños y las niñas menores de 6 años en el país.

El ejercicio profesional de un(a) educador(a) de párvulos abarca funciones y responsabilidades diversas, entre las que se destacan su labor pedagógica con niños y niñas, el trabajo mancomunado con familias, el liderazgo de los equipos técnicos y el aporte constante al desarrollo de la comunidad en general. No solo es suficiente que este(a) profesional movilice todo el cúmulo de conocimientos teóricos y disciplinares que

adquirió en la formación inicial docente o continua, pues requiere de apropiarse de saberes docentes de naturaleza práctica y experiencial que solo se adquieren en el ejercicio de la profesión sobre la base de procesos reflexivos críticos, individuales y colectivos, procesos que favorezcan un ejercicio dialéctico entre la teoría y la práctica en tanto se visualiza como herramienta clave para el mejoramiento de los procesos educativos de los(as) párvulos(as).

No obstante, en la actualidad la evidencia indica que la práctica docente de un(a) educador(a) presenta debilidades que requieren ser atendidas, por ejemplo, bajos resultados de desempeño docente, pues menos del 40% de educadores(as) que han participado en evaluaciones nacionales son catalogados(as) como competentes o destacadas en la calidad de las interacciones que promueven con sus estudiantes, y solo un 30% es capaz de analizar de forma profunda y amplia las decisiones pedagógicas que emprende (Sun, Correa, Zapata & Carrasco, 2011).

99

Si bien la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2016), establece la definición de horas no lectivas en la jornada laboral precisamente para proveer de tiempos tendientes a que educadores(as) puedan reflexionar sobre sus labor docente, en la realidad educativa se evidencia que estos procesos se orientan desde una perspectiva técnica normativa y técnica funcional, llegando escasamente a avanzar hacia una reflexión de tipo práctico relacional (Cortés Véliz, 2014), lo que conduce a una ausencia de argumentos para mantener posiciones epistemológicas y pedagógicas que les permitan resguardar los sentidos profundos de la educación infantil.

Por lo anterior, surge la necesidad de definir políticas claras y sólidas orientadas específicamente a la profesionalización de educadores(as) de párvulos centradas en legitimar y valorar con mayor fuerza su labor profesional dentro del contexto escolar chileno, pues recién en el año 2019 comienza su incorporación dentro del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Frente a ello, proponemos lo siguiente:

- Diseño, implementación y monitoreo de un Plan de Profesionalización situado desde un modelo epistemológico de formación continua en el que se asegure oportunidades de capacitación y/o perfeccionamientos pertinentes a las necesidades y a las realidades contextuales de desempeño, articulado con un acompañamiento en el aula que les ayude pensar crítica y reflexivamente su práctica pedagógica.

- El Plan de Profesionalización debe contemplar mejoras sustantivas en el sueldo base y el reconocimiento de menciones, diplomados, postítulos o postgrados obtenidos en el proceso formativo, independiente de lo establecido en la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016), pues en la actualidad se requiere compensar y dignificar la labor de educadores(as), en tanto históricamente ha sido una profesión cuyas responsabilidades no se corresponden con el salario recibido. Es sabido que una persona que se siente valorada y reconocida en su labor se desempeñará de mejor manera, obteniendo mejores resultados, situación que se vuelve sensible si consideramos que estas profesionales tienen la responsabilidad de trabajar con seres humanos en su más tierna infancia, periodo en que todo lo que se haga o deje de hacer dejará huellas para el resto de sus vidas. Esto puede ser sustentado cuando Arteaga et al. (2018) argumentan que:

100

Conocer la calidad de vida en el trabajo recoge más importancia al representar el conjunto de acciones y factores que repercuten en la salud ocupacional, y en toda la multidimensionalidad del profesional, más aún en las Educadoras de Párvulos, que presentan complejas condiciones laborales en nuestro país, pues constituyen el grupo de profesionales con menores sueldos, altos niveles de estrés, escasos tiempos de distracción durante el día y sobrecarga que se mantiene durante toda la jornada laboral. (p. 43)

- Finalmente, recomendamos escuchar al Colegio de Educadoras de Párvulos de Chile y a los otros grupos gremialistas presentes en el país, puesto que desde hace algún tiempo vienen haciendo públicas estas y otras demandas laborales. Al dignificar la carrera docente de educadores(as) de párvulos y contribuir al fortalecimiento de su proceso de profesionalización, sus prácticas pedagógicas tendrán efectos positivos en el desarrollo de las potencialidades físicas, mentales, sociales, emocionales y espirituales de los(as) párvulos(as), de acuerdo con la etapa de vida en que se encuentren, obteniendo con ello las herramientas necesarias para poder desenvolverse en la vida.

Referencias bibliográficas

Aguilar, R., & Tansani, R. (2012). Joint analysis of preschool attendance and school performance in the short and longrun. *International Journal of Educational Development*, 32, 224-231. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.03.001>

- Arteaga González, P., Hermosilla-Ávila, A., Mena Bastías, C. & Contreras Contreras, S. (2018). Una Mirada a la Calidad de Vida y Salud de las Educadoras de Párvulos. *Ciencia & trabajo*, 20(61), 42-47. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492018000100042>
- Banco Mundial. (2011). *Early Childhood development Policies Around the World. Objectives, Conceptual Framework and Methodological Approach*. Banco Mundial.
- Belsky, J. (2005). Child Care and Its Impact on Young Children (0-2). En *Encyclopedia of Early Childhood Development*. Recuperado de <https://www.child-encyclopedia.com/sites/default/files/textes-experts/en/857/child-care-and-its-impact-on-young-children.pdf>
- Bennet, M. & Paredes, R. (2013). *Habilidades Cognitivas y Educación Parvularia en Chile*. (Tesis de Magíster). Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/16524>
- Bravo, A. & Morales, H. (2012). Caracterización de educadoras de párvulos que se desempeñan en el nivel sala cuna en una muestra de jardines infantiles de Concepción, Chile. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 12(2), 1-25. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44723437009.pdf>
- Cortázar, A. & Vielma, C. (2017). Educación Parvularia chilena: Efectos por género y años de participación. *Calidad en la Educación*, 47, 19-42. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n47/0718-4565-caledu-47-00019.pdf>
- Cortés Véliz, J. (2014). Reflexión pedagógica de las educadoras de párvulos: racionalidades y contenidos. *Temas de Educación*, 20(1), 67-82. Recuperado de <https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/520>
- Eyzaguirre, B. & Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Estudios Públicos*, 84, 85-204. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304092833/rev84_eyzaguirre.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Ley 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>

- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Estado del Arte de la Educación Parvularia en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Ramírez-Abraham, P., Patiño-Mora, V. & Gamboa-Vásquez, E. (2014). La educación temprana para niños y niñas desde nacimiento a los 3 años: Tres perspectivas de análisis. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 18(3), 67-90. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-3.5>
- Rolla, A., Leal, P. & Torres, N. (2011). Diagnóstico de la Educación Parvularia en Chile: Avances y Desafíos. En Cousiño, F. y Foxley, A. (Eds.), *Políticas Públicas para la Infancia* (pp. 17-42). Santiago de Chile: Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/politicaspUBLICAS.pdf>
- Román, F. & Poenitz, V. (2018). La Neurociencia Aplicada a la Educación: aportes, desafíos y oportunidades en América Latina. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 7(1), 88-93. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5272>
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, A. & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zabalza, M. (2018). Neurociencias y educación infantil. *RELAdEI. Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 7(1), 9-14. Recuperado de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/5255>

Propuesta 16: Incorporación de la educación emocional en la formación parvularia y básica

Autora: Julia Cubillos Romo

Entidad: Universidad de Aysén, Chile

El análisis de las emociones y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido objeto de estudio en los últimos treinta años, desde diferentes disciplinas. Una de las premisas básicas, pero no por ello

menos reveladora, es la importancia de establecer adecuadas relaciones interpersonales sobre la base de una concepción integral de ser humano, que no escinda lo racional de lo corporal y lo emocional (Casassus, 2006, 2008). Como bien afirma Damasio (1994) nuestra vida son las emociones, éstas facilitan la supervivencia, ya que todo nuestro quehacer está impulsado por alguna emoción; de tal modo, la salud, razonar adecuadamente, la afinidad con cierto sistema de valores y creencias, el aprendizaje, entre otros, dependen del mundo emocional.

En el caso de los niños, las niñas y adolescentes, un componente fundamental de su desarrollo es el emocional. Diversas teorías de desarrollo de la infancia afirman que se trata de una dimensión significativa en la construcción de la personalidad, en el desarrollo moral, en la adquisición de habilidades para las relaciones interpersonales y en la capacidad resiliente, entre otros aspectos (Bisquerra, 2000; Mena et al., 2008; Milicic, 2015; De Andrés Vilorio, 2005; Ibarrola, 2014; Steiner, 1950; López-Cassá, 2005, 2012; Medeiros & Guendelman, 2019). El desarrollo emocional del niño(a) se genera a partir de la interacción con sujetos significativos, siendo el principal la familia. No obstante, conforme crece y se integra a las instituciones educativas, más aún con la masificación de la educación parvularia y básica, se tornan significativos los educadores y los otros niños y niñas para desarrollar estos aprendizajes sociales y emocionales.

Sin embargo, tal como nos recuerda Maturana (2001), pertenecemos

[...] a una cultura que da a lo racional una validez trascendente y a lo que proviene de nuestras emociones, un carácter arbitrario. Por esto, nos cuesta aceptar el fundamento emocional de lo racional y nos parece que tal cosa nos expone al caos de la sinrazón donde cualquier cosa parece posible. (Maturana, 2001).

Tal vez por ello no se sitúa a la educación emocional en un lugar significativo en el currículum escolar. Si bien la Ley general de educación (2009) alude a las emociones como parte del desarrollo integral, lo aborda como una forma de comunicación y sin toda la complejidad que requiere, señala en el artículo 28:

sin que constituya un antecedente obligatorio para la educación básica, la educación parvularia fomentará el desarrollo integral de los niños y niñas y promoverá los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan: comunicar vivencias, emo-

ciones, sentimientos, necesidades e ideas por medio del lenguaje verbal y corporal (letra f).

Pese a su explicitación reduccionista, las Bases Curriculares de Educación Parvularia (MINEDUC, 2018) y las Bases Curriculares Educación Básica (MINEDUC, 2012) advierten del desarrollo emocional; cabe destacar que con mucha más claridad en educación parvularia, en que se asocia a más ámbitos del desarrollo de los niños y las niñas (identidad y autonomía, convivencia y ciudadanía, corporalidad y movimiento, lenguaje verbal). Más recientemente, y debido al impacto de la pandemia por COVID-19, el Ministerio de Educación (2020) ha propuesto diversas herramientas de aprendizaje socioemocional, realzando la temática de forma coyuntural.

104

Por otra parte, destacan algunos estudios que evidencia la importancia que les otorgan los niños y las niñas a las emociones, en tal sentido, destaca el estudio de Berger et al. (2009), que muestra «la importancia de las relaciones interpersonales en el espacio educativo y cómo éstas generan ambientes afectivos y determinan la manera en que cada niño y niña enfrenta y significa su experiencia escolar» (p. 21).

Asumiendo la importancia de promover la educación emocional de manera formal en los procesos educativos, cabe preguntarse: ¿están preparados los establecimientos educacionales para ello?, ¿los actores de las comunidades escolares cuentan con perfeccionamiento para cumplir promover y manejar estrategias pedagógico-didácticas de educación emocional?, ¿las educadoras y profesores tienen fortalecidas sus propias competencias emocionales?

Diversos estudios sostienen la importancia que le otorgan las educadoras y profesores al tema, pero también un bajo desarrollo de las mismas y de estrategias pedagógicas para fortalecerlas en los niños y niñas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Cabello, Ruiz-Aranda & Fernández-Berrocal, 2010; Pérez-Escoda et al., 2012; Cubillos, 2018). Estas no solo son necesarias para poder enseñarlas a los estudiantes, sino también porque un bajo nivel de desarrollo de competencias emocionales en los docentes incide en su salud física y mental, por ejemplo, en la aparición de trastornos como el *burnout* (El Sahili, 2010, 2011; Díaz et al., 2012; Aris, 2009).

En coherencia con ello, se propone diseñar e implementar diversos programas piloto, que emerjan de la alianza entre establecimientos preescolares y de básica, con universidades y organizaciones no gubernamentales especializadas en infancia y educación emocional. El desarrollo de

múltiples iniciativas, acordes a los proyectos educativos de los establecimientos educacionales (y no estandarizadas), permitirá avanzar de forma significativa en las comunidades educacionales.

Existe evidencia nacional e internacional de diferentes programas que pueden dar sustento a esta propuesta, destaca, por ejemplo:

- En Estados Unidos, al alero de la Universidad de Rutgers, se desarrolla el programa CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) que promueve el Aprendizaje Emocional y Social en las escuelas (Social and Emotional Learning, www.CASEL.org) (Elías, 2006). También destaque el programa RULER (Recognizing-Understanding-Labeling-Expressing-Regulating), impulsado por la Universidad de Yale y que se implementa también en México (Reyes et al., 2012).
- En España, destaca el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), impulsado por la Universidad de Barcelona. También el Programa INTEMO, desarrollado Laboratorio de Emociones de la Universidad de Málaga y los proyectos promovidos por la Fundación Marcelino Botín en Madrid.
- En Chile, destacan la promoción del tema con programas formativos a nivel de postgrado (por ejemplo, los magísteres de educación emocional impulsados en el Centro Índigo en asociación con algunas universidades), así como programas especiales impartidos en establecimientos educacionales (Marchant, 2019). En algunos de estos programas se muestra evidencia de su impacto en el bienestar estudiantil.

Estas experiencias permiten vislumbrar, por una parte, que la alianza con universidades es de gran importancia, tanto para procesos formativos de docentes, asistentes de la educación y directivos de los establecimientos, como para evaluar el impacto del perfeccionamiento. Por otra parte, permite diseñar y ajustar, de acuerdo con los proyectos educativos de cada establecimiento, programas de educación emocional para niños, niñas y adolescentes.

Referencias bibliográficas

Aris Redo, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal in Educational Psychology*, 18, 829-848

- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. & Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos: *Estudios en Educación*, 17, 21-43.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13. 41-40 https://emotional.intelligence.uma.es/documentos/Docentes_emocionalmente_inteligentes_2010.pdf
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Casassus, J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 7, N° 6. 81 – 95. http://www.academia.cl/biblioteca/publicaciones/paulo_freire_06/081-095.pdf
- Congreso de la República. (2009). Ley general de educación N° 20.370.
- Cubillos, J. (2018). El significado de las competencias emocionales para educadoras de párvulos. *Paideia*, 62, 81-106.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- De Andrés Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de profesores. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 10, 107–124. Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1856>
- Díaz, F., López, A. & Varela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217- 227.
- El Sahili-González, L. & Kornhauser, S. (2011.) *Docencia: Riesgos y desafíos*. Ciudad de México: Trillas.
- El Sahili-González, L. & Kornhauser, S. (2010). *Burnout en el colectivo docente*. Ciudad de México: Universidad EPCA.
- Elias, M. (2006). *Aprendizaje académico y socio-emocional*. Ciudad de México: IBE-UNESCO.

- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN 1681 – 5653.
- Ibarrola, B. (2014). La educación emocional en la etapa 0-3. En *21a Jornada de la crianza como base de la salud mental*. Barcelona, España: Fundación El Maresme.
- López-Cassá, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López-Cassá, È. (2012). *La educación emocional en la escuela. Actividades para la educación infantil de 3 a 5 años*. Ciudad de México: Alfaomega.
- Marchant Orrego, T., Milicic Müller, N. & Soto Vásquez, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 185-203.
- Maturana, H. (2001) "Emociones y Lenguaje en Educación y Política". Ediciones Dolmen. Chile.
- Medeiros, S. & Guendelman, S. (2019). Una perspectiva socio-afectiva, informada por el desarrollo para las prácticas contemplativas en la adolescencia: hacia comunidades resilientes. En C. Steinebach & Á. Langer (Eds), *Mejora de la resiliencia en la juventud*. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25513-8_11
- Mena, I., Romagnoli, C. & Valdés, A. (2008). *¿Cuánto y dónde impacta? Desarrollo de habilidades socioemocionales y éticas en la escuela*. Santiago de Chile: Valores UC.
- Milicic, N. (2015). Desarrollar la autoestima de nuestros hijos: tarea familiar imprescindible. Recuperado de <http://www.valorasuc.cl>
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. En <https://parvularia.mineduc.cl/bases-curriculares-ed-parvularia/>
- MINEDUC. (2020). *Herramientas para el Desarrollo socioemocional*. Recuperado de <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/plan-nacional-convivencia-escolar-y-aprendizaje-socioemocional/>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos es-

colares. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.

Reyes, M., Brackett, M., Rivers, S., Elbertson, N., & Salovey, P. (2012). Los efectos de interacción de la capacitación del programa, la dosificación y la calidad de la implementación en los resultados estudiantiles específicos para el enfoque RULER del aprendizaje social y emocional. *School Psychology Review*, 41(1), 82-99.

Propuesta 17: El ambiente escolar como una real oportunidad de equidad para niños, niñas y adolescentes: aprendizaje socioemocional y bienestar

Autora: Mónica Bravo

Entidad: Núcleo Científico Tecnológico en Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de La Frontera, Chile

Freiberg & Stein (1999) describieron el clima escolar como:

el corazón y el alma de una escuela... Se trata de esa esencia de una escuela que lleva a un niño, a un maestro, a un administrador, a un miembro del personal a amar la escuela y esperar estar allí cada día escolar...esa calidad de una escuela que ayuda a cada individuo a sentir valor, dignidad e importancia personal, al mismo tiempo que ayuda a crear un sentido de pertenencia a algo más allá de nosotros mismos. (p. 11).

Esta descripción da cuenta de la preeminencia del ambiente escolar, especialmente vinculado a las relaciones interpersonales que van dando paso al desarrollo de los niños, las niñas y adolescentes. En este contexto subyace al ambiente escolar, de manera transversal permeando todas las dimensiones de la vida de la comunidad educativa y el aprendizaje emocional. Comprendido, este último, como el proceso de desarrollo de competencias socioemocionales esenciales para la vida, que posibilitan relaciones interpersonales basadas en el respeto al otro y que asuman la responsabilidad por su bienestar personal y el de lo demás, entre otros (Elias, 2003).

El ambiente escolar también da cuenta de la necesidad de una mirada ecosistémica Bronfenbrenner (1987), pues influye en la calidad de los

procesos de enseñanza y aprendizaje, las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, la organización escolar (características institucionales y estructurales), el aprendizaje de relaciones sociales positivas, independencia y desarrollo emocional, conductual y cognitivo (Cohen et al., 2009). En suma, comprende las interacciones de toda la comunidad educativa y genera efectos en el proceso formativo de los niños, las niñas y adolescentes. Por ejemplo, un clima escolar positivo está asociado a niveles bajos de consumo de drogas en estudiantes; menor grado de intimidación, peleas y portación de armas en la escuela; bajo interés en ser miembro de pandillas; menores pensamientos y comportamiento suicidas (Gaias, Lindstrom, Rebecca, Pettigrew, & Dumka, 2017); desarrollo de habilidades pro-sociales en los estudiantes (Louis, Murphy, & Smylie, 2016); mejores logros de aprendizaje (Bravo-Sanzana et al., 2019; Laurito et al., 2019); una menor percepción de estrés y una mayor eficacia y satisfacción laboral entre los docentes (Malinen & Savolainen, 2016), entre otros. Asimismo, la literatura muestra los efectos del clima escolar en la salud y bienestar escolar (Aldridge & McChesney, 2018).

El bienestar es un constructo complejo relacionado con la experiencia psicológica y el funcionamiento óptimo de las personas y es uno de los indicadores de ajuste adolescentes más importantes (Casas, 2016), que, de acuerdo con Keyes (2007), comprende el bienestar psicológico, emocional y social. Al respecto, un estudio reciente reportó que las relaciones positivas con la familia y el personal escolar se asociaron constantemente con mejores resultados, bienestar subjetivo positivo y menos síntomas de salud mental (Moore et al., 2018). Por lo anterior, existe a nivel internacional consenso respecto a la necesidad de considerar el bienestar en la infancia y adolescencia (International Wellbeing Group, 2013). El actual contexto de pandemia por COVID-19 ha generado un impacto psicológico negativo en el bienestar emocional e incrementado la alta prevalencia de problemas de salud mental evidenciadas desde antes de la pandemia en los niños, las niñas y adolescentes (Sadler et al., 2021) y situaciones desafiantes que han aumentado la vulnerabilidad a problemas emocionales, conductuales y de bienestar (Soest, 2020; Wiguna et al., 2020) todo lo cual representa un gran desafío para la política pública, las familias y la escuela desde una mirada ecosistémica.

La gestión del ambiente escolar en nuestro país se ha desarrollado a través de la convivencia escolar y viene a configurarse como área clave de la escuela (MINEDUC, 2019). Sin embargo, a pesar de su relevancia, ha sido descrita en la literatura como una política de convivencia esco-

lar progresivamente punitiva. A través de la Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencia, SEP (2008) y la Ley N° 20.536 de Violencia Escolar (2011), se obliga a la escuela a mejorar la convivencia escolar y se castiga a aquellas que no resulten competentes (Carrasco et al., 2018; López et al., 2013). Además, la evidencia muestra que a pesar de varias décadas de inversión en la mejora de las escuelas y del avance en estudios de investigación educacional que generan insumos para la toma de decisiones, la mejora continua no logra bajar a las escuelas (Elgart, 2018), y los indicadores muestran un avance limitado en las diferentes dimensiones de la calidad educativa (Contreras, Elacqua, Martínez & Miranda, 2015). Por lo anterior, se hace necesario avanzar en una agenda para la niñez y la infancia con una mirada fuerte y focalizada en el ambiente escolar, la educación emocional y el bienestar desde una perspectiva ecosistémica, integral y multidimensional. Una perspectiva que promueva y resguarde las relaciones interpersonales positivas entre los miembros de la comunidad educativa (Cornell & Huang, 2016) y el desarrollo de competencias socioemocionales en todos sus miembros (estudiantes, profesores, administrativos de la escuela, familia), de una manera transversal en acciones diseñadas para la vida cotidiana y desde la educación inicial, en síntesis, que conciba la escuela como un espacio de protección y garantía de desarrollo y equidad para toda la comunidad. Todo ello al alero de una ley del Estado que se conciba desde los aspectos positivos del desarrollo de la persona, basada en el respeto y dignidad de la persona y focalizada en el bienestar de la comunidad (no solo en indicadores). Ambientes escolares gestionados con esta mirada no punitiva, con garantía de recursos para su viabilidad, facilitan, además, procesos de inclusión y respeto por la diversidad, entre otros factores, tan anhelados por nuestra sociedad.

Referencias bibliográficas

- Aldridge, J., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.01.012>
- Bravo-Sanzana, M., Pavez, M., Salvo, S. & Mieres-Chacaltana, M. (2019a). Autoeficacia, expectativas y violencia escolar como mediadores del aprendizaje en Matemática. *Revista Espacios*, 40, 28-42. Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/a19v40n33p28.pdf>

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Carrasco, C., López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. & Olmos, S. (2018). Evaluación Cualitativa de un Sistema de Monitoreo de la Convivencia Escolar. *Psicología Escolar e Educacional*, 22(2), 239-247.
- Casas, F. (2016). Children, adolescents, and quality of life: The social sciences perspective over two decades. En *A Life Devoted to Quality of Life* (pp. 3–21). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20568-7_1.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111, 180-213.
- Contreras, D., Elacqua, G., Martinez, M., & Miranda, Á. (2015). Income Inequality or Performance Gap? A Multilevel Study of School Violence in 52 Countries. *Journal of Adolescent Health*, 57(5), 545-552. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.08.002>
- Cornell, D., & Huang, F. (2016). Authoritative school climate and high school student risk behavior: a cross-sectional multi-level analysis of student self-reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246-2259. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0424-3>
- Elgart, M. (2018). Can schools meet the promise of continuous improvement? *Phi Delta Kappan*, 99(4), 54-59. <https://doi.org/10.1177/0031721717745546>
- Elias, J. (2003). *Aprendizaje académico y socioemocional*. (Vol. Serie Prácticas Educativas). Ciudad de México: IBE-UNESCO.
- Freiberg, H. J. & Stein, T.A. (1999). *School Climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Routledge Falmer.
- Gaias, L. M., Lindstrom, S., Rebecca, J., Pettigrew, J., & Dumka, L. (2017). Understanding School – Neighborhood Mesosystemic Effects on Adolescent Development. *Adolescent Research Review*, 3(3), 301-319. <https://doi.org/10.1007/s40894-017-0077-9>
- International Wellbeing Group. (2013). *Personal wellbeing index – Adult – manual, 5th version*. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life,

Deakin University. Recuperado de <http://www.acqol.com.au/iwbg/wellbeingindex/index.php>

Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist*, 62(2), 95-108. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.95>

Laurito, A., Lacoe, J., Schwartz, A. E., Sharkey, P., & Ellen, I. (2019). School climate and the impact of neighborhood crime on test scores. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 5(2), 141-166. <https://doi.org/10.7758/RSF.2019.5.2.08>

Ley N° 20.248. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 01 de febrero de 2008.

Ley N° 20.536. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de septiembre de 2011.

Louis, K. S., Murphy, J., & Smylie, M. (2016). Caring Leadership in Schools. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>

López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F. & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383-410.

Malinen, O. P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>

MINEDUC. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

Moore, G. F., Cox, R., Evans, R. E., Hallingberg, B., Hawkins, J., Littlecott, H. J., ... Murphy, S. (2018). School, Peer and Family Relationships and Adolescent Substance Use, Subjective Wellbeing and Mental Health Symptoms in Wales: a Cross Sectional Study. *Child Ind Res*, 11, 1951-1965.

Sadler, K., Vizard, T., Ford, T., Marchesell, F., Pearce, N., & Mandalia, D. (2021). Mental Health of Children and Young People in England, 2017

[PAS]. Recuperado de <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2017/2017>

Soest, T. V., Bakken, A., Pedersen, W., & Sletten, M. A. (2020). Life satisfaction among adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *Tidsskrift for den Norske Lægeforening: Tidsskrift for Praktisk Medicin, ny Raekke*, 140(10). <https://doi.org/10.4045/tidsskr.20.0437>

Wiguna, T., Anindyajati, G., Kaligis, F., Ismail, R. I., Minayati, K., Hanafi, E., Murtani, B. J., Wigantara, N. A., Putra, A. A., & Pradana, K. (2020). Brief Research Report on Adolescent Mental Well-Being and School Closures During the COVID-19 Pandemic in Indonesia. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1157. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.598756>

Propuesta 18: Atención temprana para el desarrollo de la primera infancia de 0 a 6 años

Autoras: Lourdes Ilizástigui, Inés Rose, Paola Lausen, Thiare Padilla, María Irlanda Terraza y Patricia Hormazábal

Entidad: Universidad Santo Tomás, Chile

La neurociencia y otras áreas del conocimiento han demostrado la importancia que tiene asegurar que todos los niños y las niñas que presentan dificultades y/o trastornos en el desarrollo o que están en una situación de riesgo reciban la ayuda más eficaz desde el mismo momento de su detección y proporcionarles las condiciones idóneas para que alcancen la mayor integración social, aprovechando así su plasticidad neuronal. Sin embargo, la respuesta en Chile hoy es tardía, por lo tanto, la falta de estimulación y de cuidados de adultos significativos en edades tempranas tiene efectos devastadores e irreversibles en el desarrollo de las funciones cerebrales, ya que se altera su organización y disposición frente al aprendizaje. Por el contrario, las experiencias enriquecedoras y positivas durante la primera infancia tienen efectos positivos en el desarrollo cerebral, ayudando a los niños y las niñas en la adquisición del lenguaje, en el desarrollo de destrezas de resolución de problemas, en la regulación emocional y en la construcción de relaciones estables y amorosas con pares y adultos. Como sociedad nos encontramos transitando

desde un paradigma caracterizado por la fragmentación, desconexión y división, a una visión caracterizada por la integralidad, conectividad y racionalidad (Kumar, 2016).

Sabemos que en los primeros seis años de vida de una persona se sientan las bases para su desarrollo futuro, por ello, se debe prestar una real importancia al atender tempranamente el curso del desarrollo de un niño o una niña, otorgando con ello garantías que promuevan de manera igualitaria el cuidado y bienestar. Es en este periodo de alto dinamismo y complejidad cuando los niños y las niñas pasarán de estar dotados de las capacidades elementales para la sobrevivencia a desarrollar habilidades para la vida (Hoffmann, 2013). En ese sentido conviene recordar que «Cuando en un organismo se da un sistema nervioso tan rico y vasto como el del hombre, sus dominios de interacción permiten la generación de nuevos fenómenos al permitir nuevas dimensiones de acoplamientos estructurales» (Maturana & Varela, 1994, p. 117).

Esta propuesta promueve el desarrollo de la infancia a través de un modelo de atención temprana que permita abordar la complejidad del desarrollo de los niños y las niñas, conjuntamente con sus familias y entorno. Si bien Chile ha avanzado en garantías para que niños y niñas nazcan en igualdad de condiciones, disminuyendo la tasa de mortalidad y desnutrición infantil e impulsando políticas como la ley de inclusión y la red de protección Chile Crece Contigo, se observa que éstas no han logrado atender y articular de igual manera la complejidad de la población infantil de 0-6 años, su alcance en la salud mental de esta población, así como en la posibilidad de ayudar a disminuir la brecha de oportunidades para su desarrollo actual y futuro, es decir, no son suficientes.

Estudios comparativos muestran que lejos de generarse efectos positivos en la salud mental infantil en nuestro país, nuestros niños y niñas no logran ser alcanzados(as) por esta red de protección, debido a que no sólo se cuenta con una baja dotación de especialistas en el área, sino que, además, éstos trabajan de manera fragmentada, desde su especialidad, sin integrar equipos que atiendan la complejidad y dinamismo del desarrollo infantil, observándose una baja capacidad técnica para pesquisar, evaluar, prevenir e intervenir tempranamente durante esta etapa del desarrollo (Lecannelier, Hoffmann & Ascanio, 2008). Sumado a ello, las intervenciones tienden a ser de carácter universal y no individual, y también se observa un desconocimiento de la importancia de la participación de los padres y de los contextos naturales del niño(a) para su

intervención, restando reconocimiento al valor que tiene la importancia de generar entornos seguros e interconectados (López, 2009).

Desde la atención temprana se busca ofrecer a todos los niños y las niñas entre 0-6 años, tanto a aquellos(as) que presentan algún déficit como a quienes se encuentran en riesgo de padecerlo, junto con sus familias y entorno un conjunto de acciones que permitan responder de manera oportuna a las necesidades permanentes o transitorias, para alcanzar el máximo nivel de desarrollo personal y de integración social (Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención, 2000). Por tanto, estas intervenciones buscan ser preventivas en los diferentes niveles por cuanto los tratamientos se dirigen no solamente a los niños y las niñas que presentan algún trastorno, sino que también incluye a aquellos(as) que estén en alto riesgo, tanto biológico como social. Las intervenciones están pensadas desde los espacios naturales de cada familia, considerando que serán sus padres y su entorno los principales contextos de interacción y desarrollo.

Este modelo busca realizar intervenciones efectivas (atender de manera integrada -biopsicosocial- el desarrollo de los niños y las niñas) y eficientes (diseñar plan de intervención según las necesidades particulares de cada niño, niña y familia). Todas estas acciones buscan potenciar los entornos competentes para el desarrollo de los niños y las niñas y mejorar las oportunidades de desarrollo de cada uno(a), considerando la singularidad de cada sistema. Este modelo busca involucrar e incorporar a la familia de manera activa, por ello es necesario y urgente implementar políticas y programas que incluyan dentro de su diseño la consideración de la diversidad de las familias, mirándolas en su continuo de cambio y transformaciones, buscando reconocer las fortalezas de cada una de ellas para potenciar el desarrollo de cada uno de sus miembros.

La intervención se diseña por distintos especialistas expertos en atención temprana. Estos profesionales de las áreas de ciencias sociales, educación y salud, realizan planes de trabajo planificados por un equipo inter o transdisciplinario, permitiendo reconocer que los niños y las niñas tienen un potencial propio que emergerá en un contexto social que busca ofrecer las mejores oportunidades de desarrollo y bienestar, así como también potenciando modelos de entornos competentes que se centrarán en generar redes de apoyo para fomentar la percepción de autocompetencia de los padres y los(as) educadores(as), ya que esta es la principal matriz nutritiva para experimentar el mundo (Perpiñán, 2014).

La atención temprana no sólo se orienta a prevenir y promover, sino que también a intervenir tempranamente, favoreciendo mejores garantías en el desarrollo. Este abordaje permite mirar la infancia de manera integral, regular de manera efectiva las intervenciones y fortalecer las competencias de la familia y contexto, incrementando el empoderamiento y confianza de los padres para el cuidado, no solo actual, sino en el continuo del desarrollo, brindando mejores oportunidades de aprendizaje.

La atención temprana instala un nuevo paradigma, como se puede apreciar. Los centros de atención temprana, con el modelo expuesto, no existen en nuestro país y son absolutamente necesarios. Estamos en disposición de colaborar en la política pública, contamos con lo fundamental, el capital humano especializado y el amor y el respeto por los niños y las niñas de nuestro país.

116

Los antecedentes expuestos fundamentan la creación de centros de atención temprana que cuenten con especialistas formados en esta especialidad. Permitiendo no sólo la atención oportuna para el desarrollo de la infancia sino también la capacitación e investigación en este campo de la especialización.

Referencias bibliográficas

- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención. (2000). *Libro Blanco de la Atención Temprana*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Hoffmann, M. (2013). *Primera infancia la construcción psicosocial de un ser humano*. (Tomo I). Buenos Aires: Hoffmann/CIAD.
- Kumar, S. (2016). El nuevo paradigma frente al viejo paradigma. *Mundo nuevo*, 8-12.
- Lecannelier, F., Hoffmann, M. & Ascanio, L. (2008). Problemas, proyecciones, y desafíos en la salud mental infantil: Necesidad de reformular el rol profesional. *Horizonte de Enfermería*, 19(1), 45- 56. Recuperado de http://horizonteenfermeria.uc.cl/images/pdf/19-1/problemas_proyecciones.pdf
- López, M. F. (2009). *Chile Crece Contigo: lecciones para el diseño e implementación de políticas sobre protección a la primera infancia*. (Tesis de magíster en gestión y políticas públicas). Universidad de Chile,

Santiago, Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/102029>

Maturana, H. & Varela, F. (1994). *El árbol del conocimiento*. Santiago de Chile: Universitaria.

Perpiñán, S. (2014). *Atención temprana y familia: como intervenir creando entornos competentes* (2ª ed.). Madrid: Narcea.

Propuestas asociadas a inclusión educativa

Propuesta 19: Inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes LGBTIQ+, derecho humano fundamental

117

Autora: Verónica Rubio

Entidad: Universidad Santo Tomás, Chile

La inclusión educativa de personas y especialmente de niños, niñas y adolescentes que manifiestan diversidad sexual y de género, constituye actualmente un imperativo, amparado desde organismos internacionales, como la Unesco (2012), que abogan por la diversidad y la no discriminación en el aula y en la escuela. La inclusión es comprendida como un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y, en general, en todos los procesos sociales y culturales y en las comunidades (Unesco, 2005). En específico, la inclusión educativa es «un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos incrementando su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en y desde la educación» (Unesco, 2005, p. 13). Por lo tanto, permite que todos y todas se eduquen juntos(as) en igualdad de condiciones, respetando las diferencias y la identidad de cada uno(a) (Blanco, 2006).

En el caso chileno, esta inclusión es resguardada por recientes cuerpos legales y normas de convivencia, sin embargo, la expresión de una conducta verdaderamente inclusiva y no discriminadora o, en su defecto conductas discriminatorias y de *bullying* homofóbico, pueden advertirse

en el análisis situado de valores, creencias y prácticas sociales, que distintos actores -directivos(as), profesores(as), estudiantes, madres, padres y/o apoderados(as)- expresan desde significados, actitudes y conductas, en las comunidades educativas, tributando a discursos micro y macroestructurales que frenan o favorecen la inclusión de niños, niñas y adolescentes que expresan diversidad sexo-genérica.

118

En 2016, se llevó a cabo en Chile la Primera Encuesta Nacional de Clima Escolar por la Fundación Todo Mejora, que recogió experiencias de 424 niños, niñas y adolescentes LGBTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersex, queer), de entre 13 y 20 años, en establecimientos educacionales de Arica a Punta Arenas; en la encuesta, el 70.3% de las y los adolescentes manifestó sentirse inseguro(a) en la escuela debido a su orientación sexual, el 94.8% reportó haber escuchado comentarios negativos basados en la orientación sexual e identidad de género entre sus compañeros y el 59.9% declaró haber escuchado este tipo de comentarios discriminatorios por parte del personal del colegio. En 2018, la Superintendencia de Educación, en sus registros estadísticos del tercer trimestre, da cuenta de que se presentaron 288 denuncias por discriminación y 2.107 denuncias por maltrato. En el mismo año, la encuesta T, que investiga las condiciones de vida de las personas transgénero en Chile, develó que, a partir de una muestra de 315 personas, 50% de ellas declara haber sufrido violencia y también discriminación en el contexto escolar, 56% señaló que intentó suicidarse y de ellas un 86% lo intentó entre los 11 a 24 años (OTD, 2017). En términos comparativos, se señala que la probabilidad de ideación e intentos de suicidio es de hasta siete veces mayor entre jóvenes LGBTI que entre sus contrapartes heterosexuales (Martínez et al., 2018).

No obstante, estas importantes investigaciones, hace falta mayor desarrollo investigativo que considere y profundice en la inclusión educativa de estudiantes que expresan diversidad sexogenérica, desde las voces de las y los distintos actores que conforman los contextos y comunidades educativas: directivos(as), profesores(as), estudiantes, madres, padres y/o apoderados(as). Especialmente, se requiere investigación para apoyar los procesos de inclusión de estudiantes trans -personas que sienten y expresan una identidad de género distinta del sexo biológico de nacimiento y socialmente esperado (Del Pino Rubio & Verbal Stockmeyer, 2015)-, puesto que suelen ser los más marginados y marginadas (Galaz et al., 2018) dentro de la comunidad LGBTIQ+.

Esta propuesta se enmarca en el eje de inclusión educativa. Se dirige a fomentar mayor desarrollo investigativo en comunidades educativas de enseñanza básica y media de todo el país para apoyar la inclusión educativa de estudiantes que expresan diversidad sexo-genérica, especialmente estudiantes trans, considerando que actualmente las escuelas y liceos se enfrentan a estudiantes que presentan nuevas y diversas necesidades, entre las cuales se encuentra la expresión de identidades de género que no refuerzan el modelo heteronormativo imperante en los currículos escolares (Cornejo, 2014, 2017, 2018). Esto permitirá conocer el ambiente que se genera al interior de los establecimientos educativos, especialmente en las aulas, en donde niñas, niños y adolescentes pasan gran parte de sus vidas, develando lo que piensan y sienten las y los diversos actores que componen las comunidades educativas. Estas consideraciones se basan en el papel fundamental que juega la escuela en la vida de las personas como agente socializador, ya que es un lugar en que se aprende a interactuar y establecer relaciones fundadas en el respeto y la aceptación, un rol tan importante e influyente como el de la familia. De esta forma, se podrán explorar tanto las condiciones de posibilidad de lograr una educación inclusiva como aquellas condiciones que la frenan, impiden o dificultan. Esta propuesta se llevará a cabo a través de:

- Inserción de equipos de investigación de diferentes universidades y disciplinas de las ciencias sociales y educación en comunidades educativas, apoyados por estudiantes tesisistas de carreras de pregrado y programas de postgrado, para implementación de investigaciones permanentes.
- Puesta en marcha de procesos investigativos cualitativos (Vasilachis et al., 2006) que favorezcan el conocimiento y el diálogo con las y los diferentes actores de las comunidades educativas, por medio de entrevistas, grupos focales (Flores, 2009), observaciones participantes, revisiones documentales (Rivera-Aguilera, 2017), entre otras técnicas.
- Reuniones de trabajo con actores e instituciones investigadas para difundir y socializar resultados, como también por medio de apariciones en prensa.
- Seminarios de difusión de resultados con organizaciones educativas y de protección de derechos de estudiantes de la diversidad sexo-genérica, con el fin de aportar al mejoramiento de políticas públicas e institucionales que favorezcan su inclusión.

- Generación de conocimiento por medio de publicación de artículos científicos y difusión de resultados en congresos nacionales e internacionales.
- Generación de encuentros entre las y los diferentes actores de las comunidades educativas investigadas para propiciar espacios de inclusión sustantiva de estudiantes que expresan identidades diversas, favoreciendo procesos de reflexión y transformación social (Colmenares, 2012) en las personas y comunidades investigadas.

Referencias bibliográficas

- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela de hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 4(3), 7-34.
- Colmenares, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. ISSN: 2215-8421
- Cornejo, J. (2014). Bullying homofóbico en Chile: trayectoria histórica. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 9(30), 61-70.
- Cornejo, J. (2017). Disidencias sexuales en el sistema escolar chileno: represión e invisibilización. *Educação e Pesquisa*, 43(3), 879-898. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201707166973>
- Cornejo, J. (2018). Discriminación y violencia homofóbica en el sistema escolar: estrategias de prevención, manejo y combate. *Revista Brasileira de Educação*, (23), 1-24. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230031>
- Del Pino Rubio, S., & Verbal Stockmeyer, V. (2015). La identidad de género en Chile, problematizando el debate. *LIMINALES*, 1(7), 156-178. Recuperado de <http://revistafacso.ucecentral.cl/index.php/liminales/index>
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Fundación Todo Mejora. (2016). Encuesta Nacional de clima escolar en Chile 2016. Recuperado de <https://todomejora.org/wphttps://todomejora.org/wp-content/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Esco->

- lar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdfcontent/uploads/2016/08/Encuesta-de-Clima-Escolar-2016-Fundacion-TODO-MEJORA.pdf
- Galaz, C., Sepúlveda, M., Poblete, R., Troncoso, L. & Morrison, R. (2018). Derechos LGTBI en Chile: Tensiones en la constitución de otredades sexualizadas. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1165>
- Martínez, C., Tomicic, A., Gálvez, C., Rodríguez, J. Rosenbaum, C. & Aguayo, F. (2018). *Psicoterapia Culturalmente Competente para el Trabajo con Pacientes LGBT+.* Una Guía para Psicoterapeutas y Profesionales de la Salud Mental. Santiago de Chile: Centro de Estudios en Psicología Clínica & Psicoterapia, Universidad Diego Portales.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for All*. París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2012). *Educación Integral de la Sexualidad: Conceptos, Enfoques y Competencias*. Recuperado de http://www.ohchr.org/Documents/Publications/Human_rights_indicators_sp.pdf
- Organizando Trans Diversidades (OTD). (2017). *Encuesta T*. OTD.
- Rivera-Aguilera, G. (2017). Los procesos de influencia global/local en políticas públicas: Una propuesta metodológica. *Psicoperspectivas*, 16(3), 110-120. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol16-Issue3-fulltext- 1092
- Superintendencia de Educación. (2018). Denuncias por materia específica, nivel educacional del afectado y trimestre, año 2018. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez V., Mállimaci, F., Mendizábal, N., Neiman, G., & Sonería, A. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Propuesta 20: Educación no sexista para una convivencia escolar

Autora: Julia Cubillos

Entidad: Universidad de Aysén, Chile

122

Se aprecian avances en el desarrollo de un marco político-normativo del Ministerio de Educación y la Superintendencia de Educación, que buscan promover la convivencia escolar y avanzar hacia una educación no sexista. Destaca en tal sentido la Política de Convivencia Escolar (2019), que enfatiza tanto los procesos de enseñanza como la gestión para el desarrollo de los ámbitos personal y social en los y las estudiantes, involucrando a toda la comunidad educativa. No obstante, carece de un pronunciamiento explícito hacia la educación no sexista. Por otra parte, desde el 2011 y más recientemente el 2018, el MINEDUC ha entregado orientaciones para que los establecimientos elaboren y revisen sus reglamentos de convivencia escolar, sin embargo, estas no hacen alusión a temas de género.

Es importante valorar normas que favorecen una educación no sexista, complementan la Política de Convivencia Escolar y proponen avanzar hacia la equidad de género. Ejemplos de estas normas son garantizar educación para estudiantes embarazadas y madres; evitar la discriminación arbitraria (Ley Zamudio); garantizar derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación a sostenedores; además de orientaciones para generar protocolos de actuación contra el maltrato, acoso, abuso sexual o estupro en establecimientos educacionales. Resulta muy relevante para el aseguramiento de la calidad, la definición y reciente actualización de los estándares indicativos de desempeño para los establecimientos y sus sostenedores, en los que el estándar 8,2, de la dimensión de convivencia, realiza una explícita vinculación con la educación no sexista y la equidad de género.

Pese a todos estos avances en la política pública, persisten problemáticas escolares que ponen de manifiesto la presencia de estereotipos de género, acciones discriminatorias, *bullying* y violencia de género:

1. Según cifras de denuncia de la Superintendencia de Educación, se aprecia un aumento tanto porcentual como en número de casos entre el 2014 y el 2019, pasando de 36% a 38% en el caso de maltrato, de 2% a 5% en denuncias por comportamiento de

connotación sexual. Han disminuido someramente las denuncias por orientación sexual y de manera significativa aquellas por embarazo y maternidad. Por su parte, las de identidad de género son de reciente registro.

2. Un estudio del INVUJ (2018) sobre violencia en las relaciones de pareja pone de manifiesto que el 34.2% de los encuestados declara que su pareja la(o) ha insultado o gritado y el 25.7% indica que su pareja le ha prohibido juntarse con amigos o familia. El 12.5% de la población joven declara que su pareja la(o) ha humillado en público, mientras que un 11.1% declara que su pareja la(o) ha presionado para tener relaciones sexuales, aunque no lo desee.
3. La Novena encuesta nacional de la juventud (2018) revela que el 21% de los encuestados ha sido víctima de *ciberbullying*, siendo más presente entre adolescentes y jóvenes entre 15 a 19 años y destacando más en mujeres que en hombres (24.4% y 17.9% respectivamente). Respecto al lugar donde ocurren hechos de violencia física, los encuestados señalan, en un 18%, que, en los establecimientos educacionales, cuestión que aumentó en relación a la encuesta del año 2015 que reflejaba un 13.7%.
4. Un estudio de la Fundación Todo Mejora (2015) señala que un 33% de los estudiantes encuestados perciben inseguridad, así como también pone de manifiesto que gran parte de dicha inseguridad se debe a un ambiente donde se ejerce violencia verbal por parte de profesores y otros profesionales, destacando, de este modo, que en alguna medida (rara vez, algunas veces, frecuentemente, casi siempre) el 20% de los estudiantes escuchan comentarios homofóbicos, racistas, sexistas o negativos por parte de ellos. Otro antecedente preocupante que emana de dicho estudio es que «estudiantes LGBT reportan tasas significativamente más altas de acoso sexual que sus compañeros(as)» (p. 7).
5. Si bien el embarazo adolescente ha disminuido en Chile, pasando de un 16% en 2007 a 7,8% en 2017, cuestión que para algunos guarda relación con acceso a atenciones sanitarias y mayor uso de anticonceptivos (Molina, 2019), se evidencia una desigualdad según variables sociales y demográficas por comunas (Lavanderos et al., 2019), al respecto, los autores concluyen que «existe una asociación a características socioeconómicas y del sistema de salud municipal

que permite proponer una tendencia al alza en la desigualdad en embarazo adolescente, profundizando la desigualdad de oportunidades y la transmisión intergeneracional de la pobreza» (p. 490).

Se propone desarrollar orientaciones político-normativas para promover la educación no sexista en la convivencia escolar, así como también el diseño, implementación, evaluación y mejora de un programa piloto interministerial, que apunte a la promoción de la convivencia escolar no sexista, e impacte no solo en la cultura escolar, sino también en prácticas pedagógicas, especialmente en educación media. Esta iniciativa, además, está alineada con acuerdos internacionales, como Declaración de Incheon (UNESCO, 2015) y los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030 (ONU, 2018), en particular el objetivo 4.5, que busca eliminar las disparidades de género en la educación; y el 4.7, que busca asegurar conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover, entre otras cosas, la igualdad de género, una cultura de paz y no violencia y la valoración de la diversidad cultural.

La noción de convivencia escolar es polisémica y no está libre de tensiones. Una reciente revisión del concepto de convivencia escolar (Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019) concluye que los principales enfoques teóricos sobre el término apuntan a diversos aspectos, entre los que destacan: clima escolar y violencia, educación socioemocional, educación para la ciudadanía y la democracia, educación para la paz, educación para los derechos humanos, desarrollo moral y formación en valores. Si bien se trata de una amplitud de tópicos, todos ellos tienen en común la importancia de competencias intrapersonales e interpersonales, que se ponen en práctica tanto en el espacio escolar como en la sociedad en su conjunto y que se aprenden en procesos de socialización marcados por estereotipos de género. Ello, por ejemplo, pone de manifiesto la relevancia de la educación no sexista, así como también de la educación emocional.

Cabe recordar lo planteado por la Comisión Delors respecto a la necesidad de favorecer diversos aprendizajes para el siglo XXI, entre los que destaca aprender a ser y aprender a vivir juntos, esto último permite «la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos– respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz» (Delors, 1996: p. 35). Por tanto, la convivencia escolar no solo se torna relevante

porque favorece un clima propicio al aprendizaje, sino porque es un fin en sí mismo, que nos enseña a vivir y construir una sociedad sin violencia de ningún tipo, en particular, la patriarcal.

La sociedad actual se erige sobre marcas culturales androcéntricas y patriarcales, que establece y reproduce desigualdades a partir de las diferencias de género, establece relaciones de poder y jerarquización entre lo femenino y la masculino, y no reconoce la diversidad de identidades de género. Por consiguiente, funda un modelo binario que se basa en una hetero-normalidad, división sexual del trabajo y una estructura de poder masculinizada (Subirats & Brullet, 1988). El patriarcado se reproduce a través de una socialización diferenciada en que la institución escolar juega un rol importante a través de una educación sexista, entendida ésta como un modelo educativo que reproduce «prácticas y actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquía en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación sexual» (Artal, 2011, p. 12). Este modelo no solo afecta a las mujeres, sino también a los hombres y a otras identidades de género:

la masculinidad hegemónica es un sistema que exige formas de comportarse a todos quienes habitamos la escuela. Los hombres que no representan bien su masculinidad en este contexto son igualmente atacados por no responder a lo que se espera de ellos. Estos ataques son cotidianos y muchas veces no los reconocemos porque lo consideramos «normal». (Muñoz-García & Lira, 2020).

De ahí la importancia que tanto las orientaciones político-normativas como el programa para promover la educación no sexista en la convivencia escolar consideren al menos las siguientes líneas de acción:

- 1.** Formación en género y educación no sexista a los equipos de gestión y a los docentes.
- 2.** Programa de desarrollo de competencias sociales y emocionales con perspectiva de género para niños, niñas y adolescentes.
- 3.** Articulación del Plan de Convivencia Escolar y otros instrumentos de planificación de los establecimientos (PME, PEI) con metas para una educación no sexista.
- 4.** Medición de la percepción de sexismo y violencia de género de forma periódica para monitorear cambios culturales.

Referencias bibliográficas

- Artal-Rodríguez, M. (2011). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 23(05).
- Delors, J. (Dir.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14.
- Fundación Todo Mejora. (2015). Bullying homofóbico en Chile: investigación y acción. Informe ejecutivo 2015. Recuperado de http://todo-mejora.org/wp-content/uploads/2015/12/TodoMejora_Estudio_BullyingHomofobico_InvestigacionyAccion_InformeEjecutivo.pdf
- INJUV. (2018). Sondeo Violencia en las Relaciones de Pareja: Visibilidad, denuncias y sanciones. Santiago, Chile. Recuperado de http://www.injuv.gob.cl/storage/docs/Revista_RT_INJUV_28_2018.pdf
- INJUV. (2018). IX Encuesta Nacional de la Juventud. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/ix_encuesta_nacional_de_la_juventud_2018.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Santiago: Naciones Unidas.
- Lavanderos, S., Haase, J., Riquelme, C., Morales, A. & Martínez, A. (2019). Embarazo Adolescente en Chile: Una mirada a la desigualdad sociodemográfica comunal. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 84(6), 490-508.
- Ministerio de Educación (2005). Decreto N° 79 Establece un reglamento de estudiantes embarazadas y madres.
- Ministerio de Educación (2012). Ley 20.609 que establece medidas contra la discriminación arbitraria.
- Ministerio de Educación (2017). *Orientaciones para que los establecimientos definan protocolos de actuación contra el maltrato, acoso, abuso sexual, estupro en establecimientos educacionales*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación (2018). *Orientaciones para la revisión de Reglamentos de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019). *Política de Convivencia Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2020). *Actualización Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Molina, R. (2019) Editorial: Adolescente Embarazada, un tema aún pendiente en Chile. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 84(6), 423-424.
- Muñoz-García, A. & Lira, A. (2020). Política educacional desde el feminismo: Conversaciones iniciales. Policy Brief N° 5, Núcleo Milenio Experiencia de los Estudiantes de la Educación Superior.
- Subirats, M. & Brullet, C. (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Superintendencia de Educación. (2017) Circular n° 768 SUPREDUC establece derechos de niñas niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación a sostenedores.
- Superintendencia de Educación. (2018) Circular n° 193 Normativa sobre alumnas embarazadas, madres y padres estudiantes
- Superintendencia de Educación. (2020). Portal de estadísticas actualizado. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/categoria-estudios-estadisticas/estadisticas/>
- UNESCO - Foro Mundial sobre la Educación. (2015). *Declaración de Incheon. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Lima/pdf/INCHE_2.pdf

Propuesta 21: Instalación de un modelo ecológico, participativo, integral y contextualizado de la relación entre familias y escuelas para el desarrollo integral de la niñez⁴

Autoras: Mahia Saracostti, Laura Lara, Diana Martella, Tal Reininger, Horacio Miranda y Romina Madrid

Entidades: Universidad de La Frontera, Universidad de Valparaíso y Universidad Autónoma de Chile, Chile

128

Existen numerosas investigaciones que dan cuenta del rol de la familia en el desempeño académico de sus hijos e hijas, como así también del fortalecimiento de habilidades sociales y emocionales (Sheridan, Sime & Marion, 2014; Moore, Garbacz, Gau, Dishion, Brown, Starmshak & Seeley, 2016; Razeto, 2016; Castillo, 2017; Garbacz, Starmshak, Lee & Kosty, 2019). Sin embargo, desde otra perspectiva investigativa, algunos estudios dan cuenta de que las familias siguen siendo invisibilizadas, por la institución educativa, en cuanto al rol formativo de sus hijos(as) y los recursos culturales y sociales que poseen y activan para generar ambientes de aprendizajes positivos (Domina, 2005; Ishimaru et al., 2016; Madrid et al., 2019).

Como se ha explicado, la literatura científica señala que la relación escuela y familia es beneficiosa, particularmente en el contexto anglosajón (Garbacz, Herman, Thompson & Reinke, 2017). En países de Latinoamérica pareciera que aún estamos debatiendo el paso anterior.

En Chile, desde el año 2002, la intervención gubernamental de la política pública apunta a promover la participación de las familias en instituciones educativas y, de forma urgente, a contextualizar la política existente, a partir de la aplicación de la Ley N° 20.845 de Inclusión, que pone el foco en el estudiante como eje del quehacer pedagógico, considerando base el respeto a su singularidad y la familia a la cual pertenece.

La realidad chilena, en materia de investigación sobre el involucramiento de la familia en la escuela, da cuenta del surgimiento del modelo de colaboración participativa entre escuela y familia, que presentamos en esta

4 La propuesta se basa en los resultados del proyecto FONDECYT 1170078 denominado «Análisis, validación y evaluación de un modelo de colaboración familia-escuela para la promoción del involucramiento familiar y el desarrollo integral de la niñez. Desde la literatura científica internacional a la generación de evidencia en Chile».

propuesta y que basa sus raíces en la teoría de los sistemas ecológicos (Bronfenbrenner & Morris, 1998). El modelo enfatiza la importancia de las interacciones duraderas dentro de los entornos más próximos a los niños y las niñas, por lo que el hogar y la escuela se convierten en espacios de relevancia (Dearing, Sible & Nguyen, 2015) y se implementa en Chile a través del modelo planteado en esta propuesta, con el propósito de abordar el involucramiento familiar desde un enfoque ecológico.

Existe experiencia similar de un modelo unificado en Atlanta (Lewallen et al., 2015), que aborda la vinculación familia-escuela desde un enfoque sistemático, integrado y de colaboración para la salud y el aprendizaje, denominado modelo WSCC (*The Whole School, Whole Community, Whole Child*). Este modelo está diseñado para proporcionar un marco y un enfoque compartidos para la toma de decisiones desde la intersectorialidad de instituciones que colaboran al interior de las comunidades educativas, logrando una mayor alineación e integración tanto de los diversas políticas y programas educativos, como de la incorporación de la participación de la familia y la comunidad, diferenciando cada una en el rol que desempeña en beneficio de los aprendizajes de niños(as), y el potencial de las asociaciones entre familias, escuelas y comunidades, con resultados positivos para el logro académicos de niños y niñas.

Con base en los resultados del proyecto de investigación FONDECYT 11710078, se ha validado un modelo de intervención colaborativo entre familias y escuela que busca el desarrollo integral de niños y niñas. Resultados preliminares del modelo de colaboración entre familias y escuelas diseñado e implementado en Chile mostraron una influencia positiva y significativa en el nivel de involucramiento escolar desde el hogar, en la memoria, atención y las habilidades intrapersonales de estudiantes de primer ciclo de educación básica (Saracostti et al., 2020).

El modelo se ha denominado EPIC en referencia a sus cuatro principios fundamentales: Ecológico, Participativo, Integral y Contextualizado. El modelo de colaboración participativa entre escuela y familia se sustenta en los siguientes principios:

- Perspectiva ecológica, al concebir a niños y niñas como eje central de la investigación, respetando su contexto y su entorno significativo, pues familia, escuela y otros espacios socioculturales los configuran como personas y actores sociales (Saracostti, 2013).

- Enfoque participativo, que promueve espacios con mayor representatividad de la comunidad educativa para la configuración de propuestas de colaboración entre la familia y la escuela.
- Enfoque integral, que evita la sobreintervención de programas y proyectos al interior de la escuela, concentrando el uso eficiente de los recursos humanos y materiales y estableciendo una coordinación temática que potencie el trabajo liderado por la comunidad educativa.
- Coconstrucción contextualizada, escuchando siempre a la escuela en sus necesidades y proyecciones, para generar una plataforma de saberes técnicos que concedan espacios para la innovación, rescatando la pertinencia de la realidad escolar y familiar.

130

El modelo de colaboración EPIC (Saracostti & Lara, 2020) se define en cuatro fases:

- Fase 1. Diagnóstica: La búsqueda para conocer y comprender la situación actual de la escuela respecto a la relación familia-escuela, a partir de las voces de diversos actores de la comunidad educativa (Raczynski & Muñoz, 2007, en Grau, Reyes & Grau, 2015).
- Fase 2. Formación Inicial: Consiste en apoyar a la escuela en la instalación de capacidades y competencias de los actores claves de la gestión escolar para trabajar la vinculación familia y escuela, a través de capacitaciones, talleres y cursos formativos, que permiten generar un plan de acción en conexión permanentemente con la familia y en apoyo permanente a los aprendizajes y habilidades prosociales de sus hijos/as.
- Fase 3. Intervención: Acompañar y asesorar la implementación del Plan de Intervención para el apoyo del fortalecimiento del vínculo de colaboración entre familia y escuela.
- Fase 4. Sistematización, Seguimiento y Evaluación: Esta fase se construye en paralelo al proceso de diseño de la intervención tomando en cuenta el contexto específico de cada escuela y de cada intervención. Para ello, se utiliza una versión modificada del Sistema de Monitoreo y Evaluación de Resultados desarrollado en el marco del proyecto FONDEF D10I1059 (Saracostti, 2013) y se lleva a cabo la aplicación de mediciones post test, con instrumentos cuantitativos.

Referencias bibliográficas

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H.B. (2006). Family Involvement in School and Low Income Children's Literacy: Longitudinal Associations Between and Within Families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664. DOI: 10.1037/0022-0663.98.4.653
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249.
- Garbacz, S. A., McIntyre, L. L. & Santiago, R. T. (2016). Participación Familiar y Relaciones entre Padres y Maestros para Estudiantes con Trastornos del Espectro Autista. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 478-490. <https://doi.org/10.1037/spq0000157> 638 17
- Garbacz, S. A., Herman, K. C., Thompson, A. M., & Reinke, W. M. (2017). Family Engagement in Education and Intervention: Implementation and Evaluation to Maximize Family, School, and Student Outcomes. *Journal of school psychology*, 62, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.002> 749 57
- Garbarcz, S. A., Stormshak E. A., Lee, L., & Kost, D. (2019). Examining Family-School Engagement in a Randomized Controlled Trial of the Family Check-Up. *School Psychology*, 34, 433-640. <https://doi.org/10.1037/spq0000284> 641 18.
- Ishimaru, A. M., Torres, K. E., Salvador, J. E., Lott, J., Williams D. M. C., & Tran, C. (2016). Reenforcing Deficit, Journey Toward Equity: Cultural Brokering in Family Engagement Initiatives. *Revista Estadounidense de Investigación Educativa*, 53(4), 850-882. DOI: 10.3102/0002831216657178 656 24
- Lewallen, T., Hunt, H., Potts-Datema, W., Zaza, S., & Wayne, G. (2015). The Whole School, Whole Community, Whole Child Model: A New Approach for Improving Educational Attainment and Healthy Development for Students. *J. Sch. Health*, 85, 729-739. DOI: 752 10.1111/josh.12310
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., & Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, Obediencia y Resistencia: Perspectiva de Docentes y

Padres sobre la Colaboración Familia-Escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(3), 1-13. <https://doi.org/10.6018/reifop.389801> 664 26

Moore, K., Garbacz, S. A., Gau, J. M., Dishion, T., Brown, K. L., Stormshak, E. A., & Seeley, J. R. (2016). Participación Proactiva de los Padres en las Escuelas Públicas: Uso de una Breve Evaluación de las Fortalezas y Necesidades en una Estrategia de Gestión de Riesgos de Múltiples Puertas. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 230-240. <https://doi.org/10.1177/1098300716632590>

Raczynski, D. & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *Reice*, 5(3), 40-83.

Razeto, A. (2016). Estrategias para promover la participación de los padres en la educación de sus hijos: El potencial de la visita domiciliaria. *Estudios Pedagógicos*, 42, 449-462. DOI: 10.4067/S0718-07052016000200026 15

Saracostti, M., Lozano-Lozano, J. A., Miranda, H., Lara, L., Martella, D., & Reininger, T. (2020). An Ecological, Participatory, Integral and Contextualized Model (EPIC Model) of Family-school Connection: A Preliminary Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.563506> 688 33.

Saracostti, M. & Lara, L. (Eds.). (2020). *Avanzando hacia relaciones más colaborativas entre familias y escuela: Experiencias desde países iberoamericanos*. Santiago de Chile: Le Monde Diplomatique. Recuperado de https://repositorio.uaautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/7955/Avanzando%20hacia%20%28edicion%20impresa%29_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Saracostti, M. (2013). *Familia-Escuela-Comunidad I: Una alianza necesaria para un modelo de intervención biopsicosocial positivo*. Santiago de Chile: Universitaria.

Sheridan, M., & Sime, D. (2014). You Want the Best for your Kids: Improving Educational Outcomes for Children living in Poverty through Parental Engagement. *Educational Research*, 56, 327-342. DOI: 10.1080 / 00131881.2014.934556 625 13

Propuesta 22: Programa de acceso equitativo a la educación superior para adolescentes institucionalizados

Autor: Edoardo Tosti-Croce

Entidad: Universidad de La Frontera, Chile

Si el niño, la niña o adolescente crece institucionalizado(a), por una serie excepcional de situaciones que le han impedido ser adoptado(a), el Estado le debería asegurar la mejor educación posible hasta una carrera universitaria o técnica, es decir hasta los 24 o 28 años. Esto debería ser así ya que, en la práctica, el Estado es el tutor legal o el responsable de los cuidados personales del menor y, por lo tanto, debería cumplir la ley que se les aplica a los padres para con sus hijos(as), sean sanguíneos o adoptados, y a los tutores legales. Es decir, se debe eliminar esa costumbre o cultura de egresar del sistema de protección al joven al momento en que este(a) cumple la mayoría de edad, ya que es precisamente en ese momento en que ese(a) joven se encuentra solo(a) frente al mundo y sin las necesarias herramientas para defenderse.

En este sentido, es encomiable lo que ha hecho la Universidad de La Frontera a partir del Proceso de Admisión 2019, ya que a partir de ese año comenzó a operar el ingreso especial Mi carrera, mi futuro (de autoría de los académicos María Raquel Lara Rocha y Edoardo Tosti-Croce Astesiano), que reserva cupos especiales para jóvenes que hayan estado dependiendo del Sistema de Protección del Estado durante una parte de su infancia y/o adolescencia.

Por supuesto, como toda iniciativa innovadora, este programa y sistema de ingreso especial, que ha llamado la atención de otras universidades, es perfectible y debería ser ampliado hacia otras instancias de educación superior, como los centros de formación técnica e institutos profesionales.

Referencias bibliográficas

Universidad de La Frontera. *Mi carrera, mi futuro*. <https://admision.ufro.cl/proceso-de-admision-especial/mi-carrera-mi-futuro-2/>

Eje protección

Propuestas asociadas con la protección universal

Propuesta 23: Transversalización de la perspectiva de la niñez y la adolescencia en las políticas públicas

Autora: Cecilia Pérez

Entidades: Universidad de Concepción, Chile

134

Así como ha sido posible diseñar e implementar un sistema de género en las políticas públicas, propongo replicar uno similar que contemple definiciones estratégicas, metas e indicadores para toda la institucionalidad pública, en los tres poderes del Estado. Al menos en la Administración General del Ejecutivo hay trayectoria y aprendizajes base para la implementación de lo propuesto.

Consistiría en un Sistema de Gestión para la Protección Integral de NNA para avanzar en políticas públicas activas e integradas (intersectoriales) para la garantía de ciertos estándares de desarrollo de la niñez y la adolescencia del país. El sistema estará basado en los principios de la Convención de Derechos del Niños: Igualdad y No Discriminación, Protección Integral, Participación e Interés superior de niños, niñas y adolescentes.

De este modo, se intentaría establecer un parámetro transversal para el diseño e implementación de políticas y leyes dirigidas a NNA, que permita a los decisores y hacedores de políticas públicas y normativa nacional analizar el impacto que éstas pudieran tener sobre la población infantil y adolescente, así como también que puedan generar medidas conscientes y activas para el desarrollo de una Política Integral de Bienestar Infantil, con perspectiva y estándar de calidad correspondiente a la condición de garante principal del Estado chileno.

Este sistema permitiría abordar universalmente la cuestión infantil y adolescente, no sólo enfocada en la protección especializada de NNA en riesgo de vulneración grave de sus derechos (para lo cual se acaba de crear el Servicio Mejor Niñez), y así cumplir con parte del principio de Igualdad y No Discriminación, el cual debe ser abordado desde el criterio de interseccionalidad. El Interés Superior de NNA podría tener una expre-

sión concreta, verificable y medible en instrumentos de políticas públicas no exploradas aún en sectores «no tradicionales» en relación a los niños (Obras Públicas, Energía, Bienes Nacionales, etc.). La participación infantil es uno de los mayores déficits de las actuales políticas y gestión de los poderes públicos y, en este marco, se podría avanzar en la convocatoria y constitución de redes, círculos, grupos o asociaciones de NNA en los territorios y a nivel nacional para recoger de ellos y ellas información, propuestas, evaluaciones referidas a la acción del Estado (Larraín & Guajardo, 2021).

En síntesis, se trata de un sistema de gestión que considere, al menos:

a) Respetto del diseño:

- Sobre la base de los estándares internacionales de derechos humanos de NNA (Convención, Observaciones, Recomendaciones, Directrices), establecer umbrales de dotación de bienestar y protección integral de NNA.
- Establecer dispositivos de formación, capacitación, monitoreo y acompañamiento desde una institucionalidad central, para la orientación de las instituciones ministeriales, de servicios públicos y de organismos subnacionales, regionales y comunales.
- Establecer los mecanismos de evaluación e incentivos para los niveles agregados de calidad de la gestión.
- Establecer plataformas y dispositivos de difusión para la colaboración y réplica (buenas prácticas, *benchmarking*).

b) Respetto de la implementación:

- El Sistema para la Gestión de la Protección Integral de NNA podrá ser aplicado en ministerios, servicios, gobiernos regionales, municipalidades, pero tendría un carácter vinculante al menos a nivel de la Administración General.
- Cada organismo deberá definir anualmente, y con proyección plurianual, objetivos estratégicos de su sector (Educación, Energía, Salud, Transporte, Justicia, Obras Públicas, Culturas y Patrimonio, etc.) con perspectiva de niñez y adolescencia las que deberán ser

traducidas en planes de acción, iniciativas, etc., con metas medibles y verificables.

- Tales definiciones estarán asociadas al Presupuesto Nacional anual por sectores y a nivel agregado.
- El sistema debiera estar vinculado a una política de incentivos institucionales y salariales, que incluyan a todo tipo de personal contratado por el Estado que cumpla funciones dentro de este sistema.

c) Respeto de la evaluación:

- Se adoptará un modelo de evaluación *ex ante*, *ex dure* y *ex post*. Deberá contar con juicio experto y la participación de NNA.
- Será presentada en cada período de discusión presupuestaria y sus resultados serán contemplados en las cuentas públicas de las autoridades.

Los cambios que se requieren en el diseño y gestión de respuestas políticas y públicas a los y las NNA, como sujetos y como grupo de la sociedad, son profundos y variados. La Convención de Derechos del Niño y sus consecutivos procesos de interpretación y seguimiento proporcionan criterios orientadores suficientes para acometer una tarea de este tipo. Por lo demás, hay una práctica de organismos internacionales y de la sociedad civil que ha acumulado enormes y valiosos aprendizajes para mejores formas de intervención con un sector social que representa una de las mayores complejidades de acción pública; por su naturaleza, por la delicadeza y rigor que imponen sus requerimientos de vida, porque la oportunidad en la que se accione sobre y con ellos es una dimensión crítica para los resultados.

Los niños, las niñas y adolescentes son sujetos de derecho hoy, no son proyectos de adultos ni adultos incompletos. Por eso es que no solo son el futuro, son el presente siempre.

Referencias bibliográficas

Pérez, C. (2021). Infancia y Género. Algunas distinciones en los procesos políticos de ambas agendas. En Larraín, S. & G. Guajardo (Eds.), *Niñez y Género: Claves de comprensión y acción* (pp. 47-58). Santiago de Chile: CIDENI, FLACSO-Chile.

Propuesta 24: Incorporar la convención sobre los derechos del niño (CDN) a nuestra nueva constitución política

Autora: María Raquel Lara

Entidad: Universidad de La Frontera, Chile

Si tenemos en cuenta que 194 países del mundo firmaron el tratado o CDN el año 1989, en el marco del derecho internacional y de los derechos humanos en el mundo, reconociendo así los derechos sociales, políticos, culturales y económicos de los niños y las niñas, quienes adquirieron así el derecho a ciudadanía y ser sujeto de derecho, no se entiende que no sean considerados en nuestra constitución, en tanto ciudadanos menores de 18 años. Si a la infancia y adolescencia de nuestro país se les conceden los derechos que les corresponde (Macedo, 2018) y son considerados ciudadanos, tendrán la opción de participar, opinar y tomar decisiones o votar en todas las cuestiones que les afectan en su propia vida o en la vida de la comunidad en que habitan. Esto entendido como una práctica social en interacción con otros, no solo con otros niños, sino con otros, en general (Macedo, 2018; Cichocky, 2015; Escudero, 2012).

Debemos tener claro que la realidad social, de la cual también son parte también los niños, las niñas y adolescentes, se construye intencionalmente, hasta ahora, sin ellos y ellas. Los

Niños y niñas están afectados por las fuerzas económicas y políticas al igual que los adultos, estando sujetos, al igual que estos últimos a los avatares de los cambios sociales. Sin embargo, las problemáticas de la infancia son abordadas como si se constituyeran fuera del ámbito político, ya que son vistas como si fuesen asuntos privados, propios de sus padres, sus profesores o sus pediatras. (Siu Lin, 2015, p. 21).

En Chile tenemos una deuda de treinta y dos años, ya que se ha avanzado muy poco en la aplicación de este tratado, y esto se explica en nuestro país, como en muchos otros países, por la consecuencia jurídica y económica que implica y por la posición de este tratado respecto a la Constitución Política Nacional. Para que un texto internacional como la Convención de los Derechos del Niño se aplique a nivel nacional, debe ser incorporado en la Constitución política de nuestro país, si reconocemos que los derechos de los niños y las niñas son parte de los derechos humanos.

Ya en varios países del mundo se han hecho esfuerzos por incorporar la CDN en la redacción de una nueva constitución oportunidad que tiene ahora Chile. En América Latina, países como Argentina (1994), Nicaragua, Colombia, Paraguay, República Dominicana, México, Ecuador, la han incorporado en la constitución en forma total o parcial. Estos casos pueden servir de referencia para que Chile pueda avanzar a partir de experiencias logradas, sin perder de vista que firmó un tratado que debe cumplir en su totalidad y así será posible aplicar los principios fundamentales que sustenta la Convención de los Derechos del Niño. Por ejemplo, se aplicarían los principios de:

- **Desarrollo:** Al estar incorporada la CDN en nuestra constitución, las familias y los niños y niñas en situación de vulnerabilidad social obtendrían los apoyos para asegurar su educación, su salud mental y física.
- **Protección:** Los niños y las niñas sin familia tendrían derecho a una familia sustituta o adoptiva con miras a la desinstitucionalización lo más pronto posible.
- **Supervivencia:** Si por no ser adoptado(a) a tiempo o estuviera enfermo(a) o crece institucionalizado(a), tendría acceso a la salud mental y física, y acceso equitativo a la educación superior, sin egreso a los 18 años, sino a los 24 años o a los 28 años, siendo cuidado(a) por personas con formación profesional y capacitación continua.
- **Participación:** Los niños y las niñas adquirirían los derechos como ciudadano menor de 18 años.

Referencias bibliográficas

- Macedo Gonzales, J. (2018). Derechos políticos de los niños y adolescentes en América Latina. *Revista de Derecho*, 50, 46-71. <https://doi.org/10.14482/dere.50.0003>
- Cichocki, E. N. (2015). *La participación política de los jóvenes entre 16 y 17 años en el voto a partir de los 16 años en Argentina y Brasil entre (1988 y 2014)*. Buenos Aires: Universidad Argentina de la Empresa. Recuperado de <https://n9.cl/610hs>
- Escudero, A. (17 de octubre de 2012). Los argumentos del voto joven. *El Estadista*. Recuperado de <http://elestadista.com.ar/?p=2801>

Siu Lin, S. (2015). *La participación de la infancia desde la infancia: La construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de niños y niñas*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, Valladolid, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/15450/TESIS735-160120.pdf;jsessionid=1702222DBFB-53349DEFFFF50C0DB3F6E?sequence=1>

Propuesta 25: Extensión etaria del sistema Chile crece contigo: desde la infancia temprana a la adolescencia⁵

Autoras: Mahia Saracostti y Ximena de Toro

Entidades: Universidad de Valparaíso, Universidad de La Frontera y Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

139

El bienestar integral de niños, niñas y adolescentes (NNA), comprendido como un estado de bienestar físico, mental y social, depende fuertemente de sus condiciones de vida. En nuestro país, contamos con investigaciones sobre desarrollo de la primera infancia y las familias de NNA (por ejemplo, la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia - ELPI; Chile Crece Contigo), problemas de salud física y mental de escolares de enseñanza básica (Departamento de Salud JUNAEB), niveles de bienestar subjetivo de NNA (Informe *Children's Worlds*). Por su parte, la encuesta CASEN 2017 muestra que los y las NNA viven en situación de pobreza multidimensional (22,9%), en mayor proporción que otros grupos etarios y estas condiciones de vida empeoran al considerar grupos como NNA migrantes (31,9%), de pueblos indígenas (30,6%) y en zona rural (37,4%). Por otro lado, las condiciones generales de salud son preocupantes en varios aspectos. Por ejemplo, en primero básico el 50,8% presenta obesidad severa, obesidad o sobrepeso (JUNAEB, 2018). En lo referido a salud mental, el 56,9% de los cuidadores principales reconoce haber utilizado métodos de agresión psicológica en la crianza (ELPI, 2017). Por último, NNA que asisten a colegios con mayor índice de vulnerabilidad presentan niveles

5 Esta propuesta se basa en resultados del proyecto FONDEF D10I1059 denominado «Diseño y Validación de un Modelo de Intervención Biopsicosocial en la Escuela: gestión operativa, técnica y de evaluación continua. Alianza familia-escuela-comunidad» liderado por la Dra. Mahia Saracostti.

significativamente más bajos de satisfacción con diversos ámbitos de la vida (Alfaro et al., 2016).

Por otro lado, la situación actual de pandemia ha estresado en múltiples ámbitos las condiciones de bienestar de NNA. Un estudio de la Unicef (2021) en América Latina y el Caribe, señala la importancia que tendrá hacerse cargo en particular de la salud mental de NNA cuando salgamos de la emergencia sanitaria. Los resultados muestran que un 27% reportó sentir ansiedad y un 15% depresión, siendo la situación económica la mayor razón de preocupación.

En el contexto nacional, se han desarrollado un conjunto de políticas y programas que incorporan elementos biopsicosociales en su implementación. Sin embargo, estas iniciativas se han centrado prioritariamente en la infancia temprana, dejando un claro vacío en las respuestas en las etapas posteriores. Este ciclo se inicia con el Sistema de Protección a la Infancia Chile Crece Contigo (ChCC), cuya misión es acompañar, proteger y apoyar integralmente a niños, niñas y sus familias, realizando o coordinando un conjunto de iniciativas promocionales y preventivas, así como instancias universales y focalizadas, en ámbitos como apego, desarrollo psicosocial, estimulación temprana, entre otros (Ministerio de Desarrollo Social, 2021). De esta manera, ChCC se ha convertido en una política pública sistémica, integral y multicomponente (Saracostti, 2011), que cobra aún más fuerza en el marco de la Estrategia Global por la Salud de NNA 2016-2030.

La Ley 20.379 crea el Sistema Intersectorial de Protección Social e institucionaliza ChCC, transformándose así en una política pública estable. En tanto, desde el año 2016, comenzó la extensión gradual de su cobertura para llegar hasta el término del primer ciclo básico (alrededor de los 8 o 9 años). Para ello se refuerza la coordinación y la complementación con programas y estrategias ejecutados por el Ministerio de Educación, de Salud y/o la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas entre otros. Finalmente, en el año 2017, se dicta el reglamento de esta ley, fortaleciendo con ello la exigibilidad de las prestaciones que implementa.

Considerando los compromisos del Estado de Chile con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, ratificada en 1990, queda pendiente el desafío de seguir extendiendo la cobertura del ChCC para incluir a NNA hasta los 18 años, apuntando de manera integral a la promoción de la vida saludable, las relaciones positivas en la escuela, los ambientes

familiares positivos y el desarrollo de competencias emocionales, además de la prevención del maltrato y violencia, de problemas conductuales y el consumo problemático de drogas y alcohol, entre otros.

La propuesta se fundamenta en la necesidad de desarrollar intervenciones universales, promocionales y preventivas dirigidas a NNA, actuando tempranamente y validando los recursos de apoyo propios de la familia, escuela, servicios locales de protección social y la comunidad (Saracostti et al., 2013, 2015). Este tipo de estrategias inciden directamente en la disminución de costos sociales asociados, tales como posibles embarazos adolescentes, violencia escolar, problemas delictivos (Musitu & Martínez, 2009) y/o consumo problemático de drogas y alcohol, por nombrar algunos.

Además, este tipo de abordaje tendría un mayor impacto en la instalación de competencias relativas a aprender a vivir con otros y de autocuidado personal (hábitos saludables y relaciones armoniosas con sus pares y autoridades), fortaleciendo los factores protectores para los niños, las niñas y sus familias; potenciando así el desarrollo de habilidades para comunicarse de manera asertiva, resolver los conflictos de manera pacífica, tomar decisiones de manera autónoma, entre otras.

Por otra parte, se busca dar continuidad a los apoyos multidimensionales considerados actualmente por el sistema ChCC. Lo anterior es avalado por la literatura, cuando se hace mención al bajo impacto que pueden tener intervenciones de corto plazo y desarticuladas de los niveles educativos y etarios de continuidad y de otras esferas relacionales relevantes para NNA (Battistich, Schaps & Wilson, 2004; Waddell, 2007).

Al respecto, Ritcher et al. (2017) señala que es importante potenciar los servicios y programas existentes proveyendo servicios que tengan una continuidad en las distintas etapas del curso de la vida, de manera de capitalizar lo invertido en los primeros años en etapas sucesivas. A su vez, la OMS (2018) enfatiza que la necesidad de contar con políticas que apoyen un cuidado cariñoso y sensible no termina a los tres años, sino que, adaptadas a las necesidades de desarrollo de NNA, estas políticas deberían continuar para consolidar los logros y afrontar los desafíos asociados a cada etapa.

De acuerdo con lo estipulado por Torres et al. (2017), es necesario identificar, adaptar e implementar medidas efectivas para enfrentar los problemas emergentes que afectan a la niñez y la adolescencia y contar con

estudios para que todos los programas de ChCC tengan un estándar de calidad, además de estudios para la expansión del modelo de ChCC.

Referencias bibliográficas

- Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J. & Sirlopú, D. (2016). Satisfacción Global con la Vida y Satisfacción Escolar en Estudiantes Chilenos. *Psykhé*, 25(2), 1-14.
- Battistich, V., Schaps, E., & Wilson, N. (2004). Effects of an Elementary School Intervention on Students "Connectedness" to School and Social Adjustment During Middle School. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 243-262. <https://doi.org/10.1023/B:JOPP.0000018048.38517.cd>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Casen, Chile National Socioeconomic Characterization*. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- ELPI. (2017). *3era encuesta longitudinal de primera infancia*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social y Unicef.
- JUNAEB. (2018). *Informe Mapa Nutricional 2018. Situación Nutricional de los párvulos y escolares de establecimientos escolares con financiamiento público del país*. Santiago de Chile: Unidad de Estudios.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2021). Chile Crece Contigo. <http://www.crececontigo.gob.cl/>
- Richter, L., Daelmans, B., Lombardi, J., Heymann, J., Boo, F., Behrman, J., ... Darmstadt, G. (2017). Investing in the foundation of sustainable development: Pathways to scale up for early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), 103-118.
- Saracostti, M. & Villalobos, C. (2015). *Familia, Escuela y Comunidad III: Implementando el modelo de intervención biopsicosocial*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Saracostti, M. & Villalobos, C. (2013). *Familia, Escuela y Comunidad I: Una alianza necesaria para una intervención biopsicosocial positiva*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Torres, A., Lopez Boo, F., Parra, V., Vazquez, C., Segura-Pérez, S., Cetin, Z. & Pérez-Escamilla, R. (2018). Chile Crece Contigo: Implementation,

results, and scaling-up lessons. *Child: Care, Health and Development*, 44(1), 4-11.

Unicef. (2021). Comunicado de Prensa. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/por-lo-menos-1-de-cada-7-ni%C3%B1os-y-j%C3%B3venes-ha-vivido-confinado-en-el-hogar-durante>

Waddell, C. (2007). Improving Mental Health of Young Children. Children's Health Policy Centre, Simon Fraser University. Recuperado de www.childhelathpolicy.sfu.ca

Propuesta 26: Diseñar una política pública que sea parte del sistema integral de protección a la infancia, para fortalecer el rol de las familias en el ejercicio de una crianza respetuosa, desde un enfoque de derecho

Autoras: Carolina Caffarena, Marlene Fermín y Catalina Pavez

Entidad: Universidad Finis Terrae, Chile

143

En la actualidad, el Estado interviene en las formas de crianza de familias mediante la generación de subvenciones en tanto las familias cumplen con ciertos requisitos, tales como: asistencia de los niños y las niñas a la escuela, control de salud al día en consultorios, rendimiento académico de los niños y niñas, atentando contra el sentido real que tiene, para el desarrollo integral de la niñez, el ejercicio de estos derechos (salud y educación) y transformándolos en un sistema de *voucher*.

Este modelo se desarrolla en nuestro país puesto que, hasta la fecha, no existe un sistema integral que garantice los derechos de los niños y las niñas, es decir, Chile no cuenta con los mecanismos suficientes para que los niños, las niñas y sus familias puedan hacer exigibles la realización de sus derechos, situación que da espacios para este sistema de *voucher* hacia las familias, sin mayor regulación.

La crianza requiere de condiciones específicas y es responsabilidad del Estado, en tanto garante de Derechos, favorecer que las familias puedan criar a los niños y las niñas en todas las dimensiones necesarias que requiere un ser integral. Por tanto, se debe fortalecer la capacidad de exigibilidad de los derechos del niño, la niña y adolescente por parte de las

familias, para que estos(as) tengan un espacio de desarrollo y este sea respetuoso desde el reconocimiento de su dignidad. Se requiere el diseño de políticas públicas intencionadas que favorezcan la crianza respetuosa y sensible a las necesidades de niños y niñas. Para ello, es indispensable generar mecanismos de coordinación intersectorial e interinstitucional para atender los derechos de los niños y las niñas y abordar aquello que genera exclusión (Blanco, 2012).

Para diseñar una política pública pensada en la niñez y en las familias, es necesario realizar un cambio en la representación de la infancia, pasando de un enfoque tutelar -en que se observa al niño y la niña como un objeto de protección y por tanto, propiedad de la familia- a un enfoque de derecho, en que el niño y la niña sean considerados(as) como sujetos activos, como sujetos públicos y, por tanto, políticos, integrantes de la familia, con actoría social.

Desde el enfoque de derecho, la familia es concebida como un espacio de protección hacia los niños y las niñas, entendida como un espacio de acompañamiento para generar un espacio de interacción donde los niños y las niñas puedan ejercer sus derechos, avanzar en su autonomía progresiva, desarrollar las habilidades necesarias para enfrentar la vida y, finalmente, para empoderarlos.

En ese sentido, es necesario generar las condiciones para que las familias logren cumplir con este rol. Al generar una política pública que apoye a las familias, se está robusteciendo la posición de los niños y las niñas como agentes sociales. Por lo tanto, como acciones concretas de implementación se presentan:

- Democratizar y ampliar la cobertura del Subsistema Chile Crece Contigo para todas las familias, independiente de su condición social y económica, reconociendo y respetando su diversidad como un valor para favorecer la crianza, desde el enfoque de derecho.
- Ampliar la cobertura del Subsistema Chile Crece Contigo, para que progresivamente abarque las necesidades de los niños, las niñas y adolescentes hasta los 18 años, ya que actualmente atiende niños y niñas desde 0 hasta 6 años.
- Fortalecer el sistema de red de apoyo intersectorial y su articulación, para la atención y orientación hacia las familias: Sistema de

Atención Temprana, Jardines Infantiles, Oficinas de Protección de Derechos, entre otros.

- Diseñar una estrategia de apoyo laboral integral hacia las familias que están a cargo del cuidado de niños y niñas.

Con esto, estaríamos contribuyendo a la igualdad de derechos entre niños y niñas y adultos, independientes de su edad.

Finalmente, cabe señalar que se propone que el diseño de esta política pública sea parte de un Sistema Integral de Protección a la Infancia, enmarcada en los estándares de la Convención de Derechos del Niño, Niña, Adolescente, que aún no existe en nuestro país.

Referencias bibliográficas

Blanco, R. (2012). Una atención de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. *Revista Docencia*, 48, 4-17

Valverde, F. (2008). Intervención Social con la Niñez: Operacionalizando el enfoque de derechos. *Revista Magíster en Análisis Sistémico*, (3), 95-119. DOI:10.5354/0718-0527.2014.31055

Convención sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino/texto-convencion>

Propuesta 27: Cambiar las condiciones que constituyen dificultades para las familias y no cambiar a las familias: la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes es un asunto intersectorial

Autora: Magaly Cabrolé

Entidad: Universidad Católica de Temuco, Chile

A partir de un proceso de investigación realizado por un equipo de académicas de la Universidad Católica de Temuco, en el ámbito de la protección de niños, niñas y adolescentes al cuidado del Estado, tanto en programas ambulatorios como cerrados, emergió como una importante dimensión a considerar, para poder asegurar el pleno respeto a los derechos de niños,

niñas y adolescentes, el tipo de intervención y el enfoque desde el que los programas y sus profesionales realizan los procesos de intervención tanto de manera directa con ellos y ellas, como con sus familias. A partir de probar un modelo de evaluación de parentalidad (Modelo de Evaluación de Condiciones para la Parentalidad – MECeP) para establecer los aspectos a abordar en el proceso de intervención en situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y adolescentes (Cabrolíé, Sanhueza & Vásquez, 2019), fue posible establecer aspectos muy significativos que constituyen un aporte para una nueva definición de la política de protección de derechos de la niñez en nuestro país y que debieran ser considerados en la agenda de un nuevo gobierno para el período 2022-2026.

146

Hasta ahora, los programas que operan en el ámbito de la protección de la niñez han actuado desde varios presupuestos, uno de ellos es que, cuando ocurre una vulneración de derechos a niños, niñas o adolescentes, se debe buscar algún tipo de culpabilidad en la familia, lo que implica que los equipos de profesionales inician su trabajo de protección y de restitución de derechos desde una mirada culpabilizadora, olvidando la responsabilidad que le cabe al Estado como garante de los derechos de la niñez (Cabrolíé & Sanhueza, 2016; Cabrolíé & Sanhueza, 2017). Desde esta idea, el modelo desarrollado por las investigadoras propuso centrar la atención no en los atributos individuales de padres, madres o cuidadores, sino en las condiciones que dificultan o facilitan la parentalidad.

Al trabajar con esta perspectiva, se pudo establecer que existen condiciones de tres tipos: del contexto sociocultural, de los padres, madres y cuidadores, y también de los niños, las niñas y adolescentes, que pueden estar facilitando o dificultando la parentalidad. El modelo proporciona las herramientas para que los profesionales puedan trabajar en torno a la transformación de aquello que dificulta la parentalidad y fortaleciendo aquello que la facilita, desde la propia vivencia particular de cada familia y reconociendo los aspectos de orden sociocultural. Sin embargo, se encontró que las condiciones del contexto sociocultural hábitat, trabajo, relaciones interculturales (Cabrolíé, 2015), situación económica, apoyo social, son aquellas sobre las que padres, madres o cuidadores no tienen casi ninguna posibilidad de modificar, pues son condiciones de carácter más bien estructurales (Cabrolíé, Sanhueza & Mella, 2019), por lo tanto, su transformación requiere de una acción de carácter más bien pública que individual. Para ello se requiere contar con un sistema que logre articular a los diversos actores vinculados a la política pública que puedan modificar dichas condiciones que pueden estar dificultando la parentalidad.

Una acción de tal tipo supone, a un nivel de definiciones de orden político, tener presente la importancia gravitante de resguardar los derechos y la integridad de niños, niñas y adolescentes, es decir, privilegiar todas aquellas decisiones que puedan redundar en que alcancen mayor bienestar en todas las esferas de la vida. En el plano operativo, requiere intersectorialidad en torno a la protección y restitución de derechos de niños, niñas y adolescentes, y equipos de profesionales con las herramientas metodológicas y de implementación para articular la perspectiva intersectorial en torno a la protección.

Esta propuesta desafía la lógica actual bajo la que ha venido operando el sistema, pero existe evidencia en otros países de que se puede llegar a resultados con mayor durabilidad en el tiempo, como es el caso de Canadá, Reino Unido o Francia (Cabrolié, Sanhueza & Mella, 2019), en estos casos, las diferentes estrategias, tanto a nivel nacional como regional, tienen un fuerte componente intersectorial que logra aglutinar y enfocar buena parte de la política social desde una perspectiva que vela por la protección integral de niños, niñas y adolescentes. En Chile, la estrategia estandarizadora, individual y castigadora, ha puesto gran parte del peso de modificar las condiciones que llevan a la vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes, sobre las propias familias, no modificando las condiciones estructurales que les impiden realizar cambios significativos o duraderos en el tiempo.

Referencias bibliográficas

- Cabrolié, M., Sanhueza, L. & Vásquez, M. (2019). Modelo de Evaluación de Condiciones para la Parentalidad - MECeP. En *Diversidad de contextos socioculturales de Chile. Assessment Model of Conditions for Parenting – MECeP. In diversity of sociocultural contexts in Chile*. Temuco: Universidad Católica de Temuco - FONDEF. Recuperado de https://www.academia.edu/44330084/Modelo_de_Evaluaci%C3%B3n_de_Condiciones_para_la_Parentalidad_MECeP
- Cabrolié, M., Sanhueza, L. & Mella, C. (2019). Parentalidad y la dimensión sociocultural en su evaluación: una revisión crítica. *Revista Opción*, 35(89-2), 790-825. (ISSN 1012-1587). Recuperado de <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/27509>
- Cabrolié, M. & Sanhueza, L. (2017). La evaluación de Parentalidad en el marco de la Política de Protección de Derechos en Chile: Conside-

raciones del Modelo de Evaluación de Condiciones para la Parentalidad (MECeP). Parenting assessment within the framework of the policy for rights's protection in Chile. Considerations of the Assessment Model of Conditions for Parenting (MECeP). *Revista Señales*, 9(16), 68-82. (ISSN 0718-6258). Recuperado de http://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2017/02/Senales_N-16.pdf

Cabrolié, M. & Sanhueza, L. (2016). Una mirada crítica desde el Trabajo Social chileno a la política pública de infancia. El enfoque de condiciones en la evaluación de la parentalidad. En De Martino y Giorgi (Coords.), *Miradas Iberoamericanas sobre prácticas profesionales en el campo familiar*. Montevideo: Universidad de la República Oriental del Uruguay y EPPAL. Recuperado de http://cienciassociales.edu.uy/departamentodetrabajosocial/wp-content/uploads/sites/5/2016/11/Miradas_Iberoamericanas.pdf

Cabrolié, M. (2015). La pertinencia sociocultural como ejercicio epistemológico y metodológico en los estudios en infancia: reflexiones a partir de una experiencia en contexto pewenche. Sociocultural relevance as an epistemological and methodological exercise in childhood studies: reflections from an experience in a Pewenche context. *Actas del Primer Congreso Latinoamericano de Niñez y Políticas Públicas*. Santiago de Chile, enero 2014. Universidad de Chile. ISBN 978-956-19-0841-3. Recuperado de <http://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/418/submission/proof/index.html#24>

Propuesta 28: Políticas públicas de fortalecimiento familiar para prevenir la pérdida del cuidado parental

Autor: Alejandro Tsukame

Entidad: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

El problema o necesidad al que nos referiremos es el de la pérdida del cuidado familiar. En la actualidad, hay más de 11.000 NNA en el sistema de cuidado alternativo, 4.636 en acogida residencial y 6.358 en familias de acogida (FA), a los que hay que agregar unas cuantas centenas en residencias familiares de administración directa (AADD), que antes estaban en la modalidad CREAD (Sename, 2019). Los problemas para brindar un

cuidado de calidad en el sistema de cuidado alternativo son múltiples. Por un lado, la ausencia de condiciones para ejercer el cuidado en un entorno de vida familiar en el caso de la acogida residencial y AADD, y el hecho de que el 80% de las familias de acogida sean en realidad familias extensas de los propios niños y niñas, siendo el cuidado informal en la familia extensa la principal forma de cuidado en Chile (Gale, 2016). A las cifras anteriores, podríamos sumar a más de 30.000 NNA en programas de prevención familiar (PPF) de Sename, que en realidad están en programas de prevención secundaria, donde ya ha habido intervención judicial, y cuyo propósito es evitar la cronificación de vulneraciones, pero no evitar su aparición (Sename, 2019).

Sin duda que enfrentar estos problemas es tarea permanente, pero es sin duda más importante prevenir que los y las NNA lleguen al sistema de cuidado alternativo. Por ello, proponemos actuar preventiva y promocionalmente, de modo de fortalecer las capacidades de cuidado de las familias y evitar su pérdida, así como apoyar las necesidades de cuidado diario de estas en los mismos territorios en que viven.

Los cambios socioculturales ocurridos en las últimas décadas en los hogares chilenos han incrementado la necesidad de cuidado de las personas dependientes, manteniendo una profunda desigualdad de género, que impacta en las dinámicas y relaciones al interior de las familias. En 2017 el 48,9% de las mujeres integraba la fuerza de trabajo, mientras que en 1996 solo lo hacía el 36,5% (CASEN, 2017). Según la Encuesta longitudinal de primera infancia, el cuidador principal en el hogar es en el 95,8% de los casos la madre, solo en un 1,4% lo es el padre y en un 2,3% la abuela o abuelo (ELPI, 2017). Por otra parte, la Encuesta de uso del tiempo libre 2015, informa que los hombres chilenos dedican 2,7 horas diarias al trabajo doméstico, contra 5,9 horas las mujeres (INE, 2015). Durante la pandemia, la situación no ha variado: los hombres dedican entre 1 y 7 horas semanales a tareas domésticas, mientras que las mujeres dedican entre 15 y 19 horas. A su vez, los hombres no habían ocupado ningún minuto de su tiempo en acompañar a sus hijos e hijas en labores académicas, las mujeres dedican 14 horas versus 1 de los hombres al cuidado de niños y niñas; y 4 horas versus 0 de los hombres a actividades conjuntas con niños(as) o adolescentes (UC, 2020). Frente a estas necesidades, la oferta estatal de servicios de apoyo a la familia y su fortalecimiento es muy insuficiente; así como la disposición de programas integrales que apoyen sus tareas de crianza.

Frecuentemente se invocan las vulneraciones de derechos que sufren los niños y las niñas en el proceso de crianza, producto de un ejercicio inadecuado o inexistente de los roles parentales, como un justificativo para intervenir preventivamente, con lo que estamos de acuerdo, siempre y cuando se realice un trabajo de fortalecimiento familiar con las familias y no aparte de estas, como ocurre con los programas de habilidades parentales. Citamos en nuestro apoyo los resultados de un estudio de pautas de crianza realizado recientemente, el que muestra que si bien en el disciplinamiento de la conducta de sus hijos e hijas, más de un 40% de las madres y los padres aplican castigo físico, ya como estilo único de crianza (10% de los casos) o acompañado de manifestaciones de ternura o reconocimiento; es positivo que el 56% de los niños y las niñas no sufra ninguna forma de castigo, ni físico ni psicológico, y el 35% de los niños y las niñas experimente un estilo de crianza de ternura con reconocimiento (U. de Chile - *World Vision*, 2018). Esta información nos brinda una gran oportunidad para trabajar en el fortalecimiento familiar, a partir de las propias familias. Como se señaló, no existen programas estatales que fortalezcan la capacidad de cuidado de las familias, sino que se actúa cuando ya su pérdida es más o menos inminente.

150

Con el propósito de hacer frente a los problemas planteados, proponemos:

- Que el Estado defina un marco legislativo para la promoción efectiva de la igualdad de género, así como de reconocimiento del cuidado como un derecho social.
- Implementar políticas de conciliación familia-trabajo, en especial apuntando a la reducción o flexibilización de la jornada laboral de las familias con hijos(as) (Fernández y Tobío, 2005).
- Creación de una red público-privada de servicios de cuidado diario en los territorios. Las instituciones públicas y privadas podrían instalar servicios de cuidado diario, a través de los cuales una parte del cuidado pueda realizarse fuera de la familia.
- Con base en un sistema de protección administrativa a nivel local, desjudicializado, incorporar nuevos programas que apoyen o fortalezcan a las familias en sus capacidades de cuidado, apoyándose en los saberes parentales existentes y en las biografías familiares.

Referencias bibliográficas

- CASEN. (2017). *Síntesis de Resultados*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_trabajo_Casen_2017.pdf
- Encuesta longitudinal de primera infancia, ELPI (2017). Recuperado de http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/ELPI-PRES_Resultados_2017.pdf
- Fernández Cordón J. & Tobío Soler, C. (2005). Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales. *Laboratorio de alternativas*, (79). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2048142>
- Gale, C. (2016). *Chile-Alternative-Child-Care-Desinstitutionalisation-Report*. Recuperado de <http://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2013/12/Chile-Alternative-Child-Care-Desinstitutionalisation-Report.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). *Encuesta de uso del tiempo libre*. Recuperado de https://www.ine.cl/docs/default-source/uso-del-tiempo-tiempo-libre/publicaciones-y-anuarios/publicaciones/documento_resultados_enut.pdf?sfvrsn=cf66dad0_7
- Servicio Nacional de Menores. (2019). *Anuario Estadístico 2019*. Recuperado de <https://www.sename.cl/web/index.php/anuarios-estadisticos-sename>
- Tobío C., Agulló S., Gómez V. & Martín T. (2010). *El Cuidado de las Personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Universidad de Chile - World Vision. (junio 2018). Modelos culturales de crianza en Chile. Castigo y ternura, una mirada desde los niños y niñas.

Propuesta 29: Políticas inclusivas y de protección de niños, niñas y adolescentes migrantes

Autor: Isaac Ravetllat

Entidad: Universidad de Talca, Chile

152

La invisibilidad endémica que padecen la niñez y la adolescencia migrante en Chile (Astudillo, 2020) no parece encontrar respuesta efectiva con la aprobación y entrada en vigor de la Ley de Migración y Extranjería, Ley N° 21.325, de 20 de abril de 2021. Una vez más, el principio del interés superior del niño y la niña, pese a estar contenido expresamente en la literalidad de la norma (artículo 4), no encuentra claras manifestaciones y concreciones en aquellos preceptos del texto legal llamados a incidir en la realidad diaria que viven los niños, las niñas y adolescentes migrantes que se encuentran bajo la jurisdicción del Estado chileno, así como tampoco de sus familias (Álvarez, 2019; Cepeda, 2019; Godoy, 2019). Es en ese sentido que consideramos de vital importancia que en la Agenda de Niñez 2022-2026 se incorporen los desafíos que este colectivo de NNA en particular situación de vulnerabilidad deben afrontar, entre ellos:

Políticas inclusivas. La urgencia de adoptar las medidas necesarias para facilitar la realización personal y la inclusión social y educativa de todos los y las NNA extranjeros que se encuentren escolarizados en territorio chileno, entendiendo por inclusión toda acción que propicie la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje, la participación y la socialización (Eyzaguirre et al., 2019; Rey, 2008; Rojas 2019; Rojas 2016).

Propuesta: Elaborar una verdadera política inclusiva de NNA migrantes en el ámbito educativo, sanitario y social. Superar la *integración* de NNA migrantes en la sociedad de acogida y evolucionar hacia su *inclusión*. En definitiva, potenciar la diversidad frente a la homogeneidad.

Principio de protección familiar. La protección del derecho a vivir en familia exige a los Estados no únicamente el abstenerse de adoptar medidas que puedan generar la separación de un núcleo familiar u otro tipo de injerencia arbitraria en el mentado derecho, sino también la necesidad de intervenir de manera positiva –tomando las medidas oportunas– en pro del mantenimiento de la unidad familiar, incluyendo, como no podría ser de otro modo, la

reunificación familiar (Carvacho, 2020; Mondaca, 2017a; Mondaca, 2017b). Es preocupante la situación que se está viviendo en este sentido. Por un lado, se expulsa del país a progenitores por infracciones de carácter administrativo -no ostentar visado vigente-; y, por otro, se complejiza y burocratiza la tramitación de las reunificaciones familiares (Aninat & Sierra, 2019; Ravetllat, 2020).

Propuesta: Garantizar que los órganos de la administración encargados de la aplicación de la normativa de extranjería -Servicio Nacional de Migraciones- tomen en consideración en sus resoluciones (de expulsión, denegación de permisos de residencia) el principio del interés superior del niño y de la niña, así como su derecho a ser escuchados. Evitar la necesidad de tener que judicializar todos los asuntos para que tales principios sean tenidos en cuenta.

153

Visa de niños, niñas y adolescentes. En este punto, la Ley de Migración y Extranjería mantiene un *statu quo* muy similar al ya existente en el país desde el año 2017, fecha desde la cual se encuentra vigente en Chile una visa de residencia temporaria para NNA que se encuentren en situación migratoria irregular -exenta del pago de tasas de expedición- que es entregada con independencia de la situación migratoria de los representantes legales, y cuyos beneficios no se extienden al grupo familiar de referencia de la persona menor de edad. En este extremo, es alarmante resaltar que en la práctica esta visa se está reservando para aquellos y aquellas NNA que arribaron al país por pasos habilitados, y, en cambio, se está generado un proceso paralelo para aquellos que lo hicieron por pasos no habilitados; circunstancia ésta totalmente arbitraria. Ni qué decir tiene que en ambos casos la tramitación de los mentados permisos de residencia es engorroso, largo y excesivamente burocratizado, llegando al extremo de que no pocos adolescentes llegan a la mayoría de edad sin haber logrado regularizar su situación migratoria. Por último, el hecho de que la visa no se extienda al núcleo familiar de los y las NNA es atentatorio con respecto al derecho a la supervivencia y desarrollo integral de esos NNA (Comité de Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, 2021).

Propuesta: Generar un compromiso real por parte del Gobierno, con un plan de trabajo a corto término que clarifique, agilice y unifique la tramitación y obtención de los visados de los y las NNA.

Prestaciones sociales no contributivas y sus efectos sobre la niñez y la adolescencia migrante.

La Ley de Migración y Extranjería al condicionar (artículo 16) el acceso a las prestaciones y beneficios de seguridad social financiados en su totalidad con recursos fiscales, que impliquen transferencias monetarias directas, a las personas que tengan resuelta su condición migratoria, es decir, que sean residentes regulares, ya sea en calidad de titular o dependiente, y que además hayan permanecido en Chile, de manera continua, por un periodo mínimo de 24 meses, supone un trato discriminatorio que no alberga justificación alguna, más si se considera que el acceso a este tipo de prestaciones sociales se vincula directamente con la verificación de una necesidad o situación de vulnerabilidad. Dejar fuera de la red de protección social que debe brindar el Estado a personas o familias por su mera condición migratoria es contrario a los estándares internacionales suscritos por Chile (Arellano, 2014).

Propuesta: Asegurar que las personas migrantes -con independencia de su estatus migratorio- que tengan hijos o hijas menores de edad a cargo tengan acceso a las prestaciones sociales no contributivas. La imposibilidad de dichas personas de poder inscribirse en el Registro Social de Hogares -por no contar con RUT- excluye automáticamente a sus hijos e hijas menores de edad a todo tipo de beneficios.

Procedimiento de retorno asistido. La falta de un procedimiento claro, transparente y coordinado de atención y protección de los y las NNA no acompañados(as) de sus referentes familiares que llegan a territorio chileno por pasos no habilitados, denota un cierto grado de improvisación por parte de las autoridades encargadas de la protección de NNA (Comité de los Derechos del Niño, 2017b; Comité de los Derechos del Niño, 2005). En muchos casos da la sensación de que esos y esas NNA son considerados como migrantes irregulares y no tanto como NNA sin connotación alguna a su nacionalidad y estatus migratorio (Comité de los Derechos del Niño, 2017a; Yáñez, 2020).

Propuesta: Regular el procedimiento de retorno asistido como una medida de protección que sea decretada, en caso de responder al interés superior del NNA migrante no acompañado, por parte de un Tribunal de Familia. Suplir la laguna legal que en la actualidad existe al respecto.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Escudero, R. Vulnerabilidad de niños, niñas y adolescentes migrantes. El caso chileno. En Pontificia Universidad Católica del Perú (Ed.), *II Congreso Iberoamericano Interdisciplinario de la Familia e Infancia: violencia contra niños, niñas y adolescentes en colectivos vulnerables* (pp. 299-315). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Aninat Sahli, I. & Sierra Iribarren, L. (2019). Regulación inmigratoria: propuestas para una mejor reforma. En I. Aninat Sahli, L. Sierra Iribarren & R. Vergara Montes (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 31-63). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Arellano Ortiz, P. (2014). Prestaciones no contributivas de los trabajadores migrantes: un desafío pendiente en Latinoamérica. *Revista Ius et Praxis*, 20(2), 473-499.
- Arlettaz, F. (2017). Entre potestad soberana y derecho humano: la nacionalidad en el sistema americano. *Revista de Derecho*, 30(1), 2017, 179-203.
- Astudillo Meza, C. (2020). Criterios jurisprudenciales en el derecho de familia chileno relación con el principio del interés superior de éstos y con la familia extendida. *Revista de Derecho Privado*, (39), 397-407.
- Carvacho, P. (2020). *Estudio exploratorio de caracterización de niños, niñas y adolescentes migrantes de América Latina y el Caribe y sus familias en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Justicia y Sociedad.
- Cepeda Valdés, S. (2019). ¿Es posible la protección de los derechos humanos de niños, niñas y adolescentes migrantes en el marco de la regulación migratoria actual? Notas a propósito de la vulnerabilidad de la niñez migrante ante la jurisprudencia nacional de acciones de amparo del año 2019. *Señales*, (21), 6-23.
- Comité de los Derechos del Niño. (2017a). Observación general n°22, sobre los principios generales relativos a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional, de 16 de noviembre de 2017, Documento CRC/C/GC/22.
- Comité de los Derechos del Niño. (2017b). Observación general n°23, sobre las obligaciones de los Estados relativas a los derechos humanos de los niños en el contexto de la migración internacional en los

países de origen, tránsito, destino y retorno, de 16 de noviembre de 2017, Documento CRC/C/GC/23.

Comité de los Derechos del Niño. (2005). Observación general n°6, relativa al trato de los menores no acompañados y separados de su familia fuera de su país de origen, de 1 de septiembre de 2005, Documento CRC/C/GC/6.

Comité de Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares. (2021). 2021: Observaciones finales sobre el segundo informe periódico de Chile, de 20 de abril de 2021, Documento CRC/C/CHL/CO/2.

Eyzaguirre Tafrá, S., Aguirre Brautigam, J. & Blanco Ayarza, N. (2019). ¿Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes? En I. Aninat Sahli, L. Sierra Iribarren & R. Vergara Montes (Eds.), *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional* (pp. 149-187). Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

Godoy Henríquez, Y. (2019). El ejercicio de los derechos de niños, niñas y adolescentes irregulares en Chile. En Mondaca Miranda, A. & Aedo Barrena, C. (Coords.), *Estudios de Derecho de Familia IV* (101-114). Santiago de Chile: Thomson Reuters.

Mondaca Miranda, A. (2017a). La relevancia que las Cortes de Apelaciones del denominado Norte Grande han atribuido a los vínculos de familia de inmigrantes, para efectos de acoger las acciones de amparo que buscan revocar las órdenes de expulsión. *Estudios Constitucionales*, 15(2), 569-600.

Mondaca Miranda, A. (2017b). La entidad de los vínculos de familia según la Corte Suprema de Chile, para efecto de revocar las resoluciones de expulsión de inmigrantes. *Revista de Derecho Privado*, (33), 237-250.

Ravetllat Ballesté, I. (2020). Ley de garantías y protección integral de los derechos de la niñez y la adolescencia: el niño, niña y adolescente como epicentro del sistema. *Revista de Derecho de la Universidad de Concepción*, (248), 293-324.

Rey Martínez, F. (2008). La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. *Revista Española de Derecho Constitucional*, (84), 251-283.

Rojas Mesina, Ó. (2019). *Manual de Mitos y realidades sobre la migración en Chile*. Santiago de Chile: Friedrich Ebert Stiftung.

Rojas Mesina, Ó. & Silva, C. (2016). *La migración en Chile: Breve reporte y caracterización*. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.

Yáñez Espinoza, M. (2020). Niñez y migración: Comentarios a la propuesta de reforma legal en Chile. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (19), 32-46.

Propuesta 30: Bienestar psicosocial de niños y niñas migrantes en contexto de COVID-19⁶

Autoras: M. Olaya Grau, Nicolle Álamo y Margarita Bernales

Entidad: Pontificia Universidad Católica de Chile

157

Los niños y las niñas migrantes experimentan las dificultades propias de la migración, relativas a asuntos legales (estatus migratorio), diferencias culturales (Chávez, 2014) o precariedad económica, junto con la vulnerabilidad y nivel de dependencia que supone la infancia. Las necesidades y niveles de riesgo son más complejos y variados, ya que ambas condiciones -ser niño o niña y migrante-, al intersectarse, los sitúa en una condición de doble vulnerabilidad (Grau & Margarit, 2017), que se agudiza si se suma la raza o el género (Pavéz, Poblete & Galaz, 2020).

A nivel global, la crisis sanitaria producto del Covid-19 ha impactado fuertemente en el bienestar psicosocial de los niños, las niñas y familias más vulnerables, dadas las tensiones que deben enfrentar: garantizar la salud y la educación de niños y niñas (atendiendo su proceso educativo en casa y evitando salir para no contagiarse) y, al mismo tiempo, garantizar el sustento económico (Pavez et al., 2020). Esta situación ha alterado

6 Proyecto de Investigación Interdisciplinaria (2020) II20027. Pontificia Universidad Católica de Chile. "Bienestar psicosocial de los niños y niñas migrantes: impacto de la crisis sanitaria producto del COVID-19 y diseño de lineamientos culturalmente pertinentes para su abordaje en el marco del Sistema Chile Crece Contigo". Investigadora responsable: M. Olaya Grau (Escuela de Trabajo Social UC); coinvestigadoras: Nicolle Álamo (Escuela de Trabajo Social UC), Margarita Bernales (Escuela de Enfermería UC).

significativamente la vida y rutina de las familias, generando una tensión emocional profunda, que ha impactado fuertemente la salud mental de los niños y las niñas (Jiao et al., 2020; Unicef, 2020).

En este contexto, es dable suponer que el impacto de la crisis sanitaria ha sido aún mayor en los niños y las niñas de familias migrantes, por la precariedad social que muchos padecen, por la eventual situación migratoria irregular que pudieran tener (ellos o sus cuidadores) y porque se encuentran, como ya se señaló, en situación de doble vulnerabilidad, quedando expuestos a un mayor riesgo de ver afectado su bienestar psicosocial, (entendido como vulnerabilidad social y salud mental). Si bien en Chile se estima que hay más de 80 mil niños y niñas migrantes o hijos(as) de migrantes (INE & DEM, 2020), se observa un vacío de conocimiento en relación a los efectos de la realidad migratoria en su bienestar psicosocial, más aún en el contexto actual de la pandemia, lo cual dificulta la comprensión del fenómeno y limita posibles líneas de acción.

En este marco se sustenta la presente propuesta, que busca visibilizar las principales carencias y necesidades de los niños, las niñas y sus familias en relación a su bienestar psicosocial producto de la crisis sanitaria, de tal manera de poder priorizar y focalizar los recursos del Estado, y generar propuestas basadas en evidencia, que sean culturalmente pertinentes y coherentes con la realidad específica de esta población y con los lineamientos de los programas que los atienden, como Chile Crece Contigo, de tal manera de contribuir a una mejora en la calidad de su atención y a la pertinencia de las acciones y prácticas. Todo esto con el propósito de aminorar los efectos de la crisis y promover así el bienestar psicosocial de los niños, las niñas y sus familias.

Junto con lo anterior, resulta relevante indagar en el nivel de competencia cultural de los equipos de funcionarios y profesionales de salud y educación vinculados a ChCC que intervienen directamente con esta población y analizar determinadas características que pudieran relacionarse con dicho nivel, como los años de experiencia, capacitación y formación en el trabajo con migrantes. Estos resultados permitirán a tomadores de decisiones (como encargados comunales y regionales del programa) realizar capacitaciones focalizadas y específicas, considerando que la evidencia empírica sugiere que la competencia cultural puede ser entrenada (Pedrero, Bernaldes & Chepo, 2019). La competencia cultural (CC) se define como la habilidad que deben poseer los trabajadores de la salud de reflexionar sobre su propia cultura e incorporar una visión del contexto

social y cultural en cada interacción con un usuario (Bernales, Pedrero, Obach & Pérez, 2015). Los elementos que la componen son: sensibilidad cultural, conocimiento y habilidades para relacionarse con el otro reconociendo su individualidad, autonomía e identidad social (Alizadeh & Chavan, 2015). En un estudio realizado en Chile con trabajadores de la salud, se observó un bajo nivel de sensibilidad cultural (ser consciente de los propios prejuicios y nociones preconcebidas), lo cual resulta altamente relevante, toda vez que nuestros prejuicios y estereotipos hacia ciertos grupos culturales se relacionan estrechamente con la forma en que nos relacionamos con ellos (Pedrero, Bernales, Chepo, Manzi, Pérez & Fernández, 2020).

Cabe señalar que la necesidad de abordar esta investigación de forma interdisciplinaria dice relación con las temáticas que aborda: vulnerabilidad social, salud mental y CC en equipos de salud y educación.

159

En síntesis, si logramos evaluar las vulnerabilidades sociales y salud mental de los niños y las niñas migrantes, indagar en su experiencia subjetiva respecto a cómo la pandemia los ha afectado en dichos aspectos, junto con evaluar el nivel de CC de los equipos que intervienen y se relacionan con las familias migrantes (por medio de distintos instrumentos y técnicas), se podría visibilizar el impacto que ha tenido la crisis sanitaria en el bienestar psicosocial de esta población y, a su vez, diseñar lineamientos culturalmente pertinentes para su abordaje en el marco del Sistema Chile Crece Contigo. Ello permitiría avanzar hacia programas y políticas que mejoren la calidad de vida de los niños y las niñas migrantes, disminuyan las brechas sociales existentes y contribuyan a aminorar los efectos psicosociales producto del contexto actual.

Referencias bibliográficas

- Alizadeh, S., & Chavan, M. (2015). Cultural competence dimensions and outcomes: a systematic review of the literature. *Health and Social Care in the Community*, 1-14. DOI: 10.1111/hsc.12293
- Bernales, M., Pedrero, V., Obach, A. & Pérez, C. (2015). Competencia Cultural en salud: una necesidad urgente en trabajadores de la salud. *Revista Médica de Chile*, 143(3), 401-402. DOI: 10.4067/S0034-98872015000300018
- Chávez, A. M. (2014). Migraciones internacionales, crisis y vulnerabilidades: Perspectivas comparadas. *Migraciones internacionales*, 7(4),

299-304. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-89062014000200013&lng=es&lng=es.

Fondo de las Naciones Unidas [UNICEF]. (2020). *Apoyando a los niños y niñas pequeños a enfrentar los cambios. Orientaciones para padres, madres y otros cuidadores en tiempos de covid-19*. Ciudad de Panamá. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/documents/apoyando-los-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-peque%C3%B1os-enfrentar-los-cambios>

Grau, M. O. & Margarit, D. (2017). La vulnerabilidad invisible de la infancia migrante en Chile: alcances y desafíos de las políticas públicas en procesos migratorios. En *Familias transnacionales: un campo en construcción en Chile*. Santiago de Chile: CRANN.

160 Hammer, E.F. (2016). Aspectos expresivos de los dibujos proyectivos. En E.F. Hammer (Ed.), *Test proyectivos gráficos* (2da ed., pp. 61-74). Buenos Aires: Paidós.

Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Departamento de Extranjería y Migración (DEM). (2020). Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. Recuperado de https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2019-metodología.pdf?sfvrsn=5b145256_6

Jiao, W., Wang, I., Liu, J., Fang, Sh., Jiao, F., Pettoello-Mantovani, M., & Somekh, E. (2020). Behavioral and emotional disorders in children during the COVID-19 epidemic. *European Paediatric Association*, 21, 264-266. DOI: 10.1016/j.jpeds.2020.03.013

Ortega, E. (2017). *Estándares para niñas, niños y adolescentes migrantes y obligaciones del Estado frente a ellos en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones jurídicas, Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

Pavéz, I., Poblete, D. & Galaz, C. (2020). Infancia migrante y pandemia en Chile: inquietudes y desafíos. *Sociedades e infancia*, 4, 185-288.

Pedrero, V., Bernal, M. & Chepo, M. (2019). *Escala de Medición Competencia Cultural (EMCC-14): Manual de Aplicación*. Santiago de Chile: Universidad del Desarrollo.

Pedrero, V., Bernales, M., Chepo, M., Manzi, J., Pérez, M. & Fernández, P. (2020). Desarrollo de un instrumento para medir competencia cultural en trabajadores de Salud. *Rev Saude Pública*, 54(29), 1-9. DOI: 10.11606/s1518-8787.2020054001695

Van der Laat, C. (2017). La migración como determinante social de la salud. En B. Cabieses, M. Bernales & A. M. McIntyre (Eds.), *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencia y propuestas para políticas públicas* (pp. 29–39). Santiago de Chile: Universidad del Desarrollo.

Propuesta 31: Extensión del período de posnatal y reducción de la jornada laboral para promover la corresponsabilidad entre la vida familiar y laboral

Autora: Jennifer Villa

Entidad: Universidad Austral de Chile

161

En Chile el postnatal es de 156 días, muy por debajo de algunos países europeos como Noruega, Reino Unido y Suecia. Existe evidencia que demuestra que el descanso postnatal influye positivamente tanto en la madre como en el niño, favoreciendo el vínculo y el apego (Albagli & Rau, 2019; Olhaberry, 2011), fundamentales para el buen desarrollo del binomio madre e hijo, en tanto factores protectores.

El tiempo de posnatal está intrínsecamente relacionado con el periodo de mantención de la lactancia materna, factor protector para el niño y la niña, ya que es el alimento ideal que aporta los nutrientes necesarios para un crecimiento y desarrollo saludable (Comité de Lactancia Materna de la Asociación Española de Pediatría, 2016). La Organización Mundial de la Salud recomienda la lactancia materna exclusiva durante los primeros seis meses de vida, para luego continuar con la alimentación complementaria hasta los dos años. Es relevante mencionar que antes de los dos años es frecuente encontrar un cese de la práctica de amamantamiento (Comité de Lactancia Materna de la Asociación Española de Pediatría, 2016). Situación no ideal, ya que la lactancia materna es un factor protector para el niño y la niña, en relación con enfermedades mórbidas como la diabetes y obesidad, además otorga protección inmunológica y disminuye la prevalencia de algunos tipos de cáncer como la

leucemia en etapa infantil. Entre los beneficios psicosociales de la lactancia materna se encuentran mayor desarrollo intelectual cognitivo y el desarrollo de un apego seguro entre el infante y la madre (Ministerio de Salud, 2010).

Considerando lo expuesto, se propone aumentar el tiempo de posnatal hasta los 12 o 18 meses de edad del niño o la niña, de esta forma se asegura la permanencia de la madre con el niño o la niña, favoreciendo el apego, la estimulación del desarrollo psicomotor y la mantención de la lactancia materna, con todos los beneficios que tiene a largo plazo. Además, retrasa el ingreso a salas cuna y, de esta forma, limita la exposición a enfermedades infectocontagiosas.

162

Otra propuesta que pretende contribuir a la compatibilidad entre la vida familiar y laboral es la disminución de la jornada laboral en cuidadoras(es) de niños y niñas menores de 8 años. Actualmente en nuestro país la jornada laboral corresponde a 8 horas diarias; además, si se consideran los tiempos de traslados, se reduce notablemente el tiempo destinado al hogar y, especialmente, se acortan los tiempos de conversación, intimidad familiar y, sobre todo, de juego entre los niños, las niñas y sus padres o cuidadores.

Los niños y las niñas entre segundo y cuatro *básico se encuentran en una etapa* en que requieren de autonomía progresiva, la cual se puede concretar con la participación activa de adultos que les permitan desarrollar su autoconfianza, tomar decisiones y opinar (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2016). Para que esto se concrete, es necesario que al menos una cuidadora o cuidador pueda pasar mayor tiempo de calidad con los niños, las niñas y adolescentes.

Referencias bibliográficas

Albagli P., & Rau T. (2019). The effects of a maternity leave reform on children's abilities and maternal outcomes in Chile. *The Economic Journal*, 129(619), 1015-1047.

Comité de Lactancia Materna de la Asociación Española de Pediatría. (2016). *Lactancia Materna en cifras: Tasas de inicio y duración de la lactancia en España y en otros países*. Recuperado de <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/201602-lactancia-materna-cifras.pdf>

Ministerio de Salud. (2010). *Manual de Lactancia Materna*. Recuperado de https://www.minsal.cl/sites/default/files/files/manual_lactancia_materna.pdf

Observatorio Niñez y Adolescencia. (2016). *Infancia cuenta en Chile. Cuarto informe Observatorio Niñez y Adolescencia*. Recuperado de https://observatorioninez.com/wp-content/uploads/2019/12/Informe_Infancia_Cuenta2016.pdf

Olhaberry, M. (2011). Calidad de la interacción madre-hijo(a), asistencia a salas cuna y la importancia de la edad de ingreso: estudio comparativo en familias monoparentales chilenas. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(2), 161-173.

Propuesta 32: Cuidado compartido de niños, niñas y adolescentes como cambio de paradigma en los conflictos familiares

Autor: Francisco Javier González

Entidad: Universidad Santo Tomás, Chile

Con la dictación de la Ley 20.680 (2013) se han logrado ciertos cambios positivos, uno de los logros del legislador es dejar de presumir que al momento de la separación de los padres el cuidado personal queda-se radicado necesariamente en la madre, cuestión del todo ilegítima y arbitraria, e -incluso- contraria a nuestra actual Constitución (principio de igualdad establecido en el artículo 19 numeral uno). Sin embargo, no deja de sorprender que actualmente en la práctica jurídica existen muchos fallos o resoluciones judiciales (régimenes de relaciones directas y/o regulares provisorios), en los cuales, implícitamente, se sigue asumiendo este hecho, o lisa y llanamente se asume que el cuidado personal detentado de manera exclusiva en un progenitor, generalmente, es ostentado por la madre. Cuestión que a todas luces es totalmente anacrónica y sigue manteniendo un criterio de una cultura *prehistórica*, en la cual, se predispone a la mujer a cumplir este rol doméstico (cuidar a los hijos), sumado al ingreso al mundo ocupacional, doblegando y desequilibrando la balanza de las obligaciones del hogar, y al padre, el deber de proveer económicamente (antiguamente «cazar el alimento») al hogar, del cual

está ausente (a raíz de que frente a la separación de padres se tiende a mantener su rol con una obligación central de aporte económico, por sobre otras obligaciones de carácter no patrimonial).

El cambio normativo no ha sido suficiente. En la realidad se sigue prefiriendo un progenitor tras la separación, quien asumirá en su mayoría los roles de crianza, educación, y desarrollo de los y las NNA, es decir, el cuidado personal puede ser ejercido y detentado por un solo progenitor. Con esto, se mantiene el desequilibrio entre progenitores, lo que tiene como resultado conflictos familiares. Otra consecuencia de lo anterior es una suerte de cosificación de los niños y las niñas, quienes resultan objeto de discusión entre los progenitores: ¿Cuál de los padres tendrá la potestad, derecho o deber del cuidado personal? Esta discusión, necesariamente, excluye al otro en esta detentación. Esto sigue quedando al debe con principios fundamentales de los y las NNA, contenidos en la Convención de Derechos del Niño, que nuestro Estado ratificó el año 1990, existiendo un desfase de ya tres décadas con esta normativa respecto de su aplicación cabal y completa. Recordemos que el interés superior del niño y de la niña es un principio rector, también su identidad, y en armonía con aquello, el establecimiento de obligaciones recíprocas con preferencia de ambos progenitores en torno a la crianza, educación, desarrollo de hijos e hijas. El Estado debiese poner su máximo empeño en garantizar estas labores.

Esto obviamente sin perjuicio del informe del Comité al Estado chileno de fecha 1 de junio de 2018 (Barcia Lehmann, 2021), en que se ha señalado que el Estado chileno vulnera derechos de los y las NNA, violando las obligaciones que el propio Estado de Chile ha asumido tras la ratificación de la Convención de Derechos del Niño. Empero, aquello, es materia de otra posible propuesta.

Habiendo desarrollado esta introducción e identificado una problemática que perjudica directamente a nuestros y nuestras NNA, en su crianza, desarrollo y educación, poniéndolos(as) en muchas ocasiones como objetos de discusión y controversias entre los progenitores tras su separación. A continuación, abordaré formas de mejorar estas situaciones conflictivas entre los progenitores:

1. Cambios rotundos en legislación en materias de cuidado personal, para evitar la judicialización innecesaria y la instrumentalización de los y las NNA en discusiones entre los progenitores ante tribunales con competencia de familia.

Debe considerarse establecerse como regla general el cuidado personal compartido como mecanismo que garantice materialmente el que ambos padres tras su separación o ruptura sentimental participarán activamente en la educación y desarrollo de sus respectivos hijos e hijas (aplicación fáctica del principio de corresponsabilidad parental). Debe considerarse también que, en casos en que el cuidado personal ya se encuentre radicado judicialmente en uno de los progenitores, se entreguen herramientas a los tribunales de justicia para poder cambiar este paradigma de exclusividad, para fomentar efectiva y materialmente una participación activa de ambos progenitores, sin que el otro se desligue de esta materia tan vital en el desarrollo de su hijo(a) y sin que el progenitor que detenta de manera exclusiva aquel rol pueda impedir el despliegue del otro progenitor en aras de cumplir su obligación como tal. Actualmente se comenzó a través de una moción en la Comisión de Familia de la Cámara de Diputados el volver realidad lo precedentemente expuesto (Comisión de Familia, 2021).

2. Una vez conseguido este cambio legislativo, la educación debe ser considerada un pilar fundamental. Al respecto, deben destinarse recursos públicos a entregar más herramientas parentales para fomentar esta participación activa de ambos progenitores en la crianza de sus hijos e hijas con un carácter eminentemente preventivo. No puedo desmerecer programas elaboradas por el Gobierno de Chile como Chile Crece Contigo o Paternidad Activa, y programas de Unicef en este mismo sentido; sin embargo, al parecer estos programas carecen de una buena difusión para conseguir sus fines, además de estar -obviamente- carentes de un respaldo jurídico suficiente que permita materialmente a ambos padres esta participación activa, sin implicar un desequilibrio en sus roles, pese a una separación, y a su vez, para fomentar aquel principio fundamental, participación activa en igualdad, corresponsabilidad.

Faltan muchos más programas de gobierno que se enfoquen sobre todo en estos cambios de paradigmas en los roles del hombre-padre y la mujer-madre. Este proceso educacional y cultural servirá de apoyo y fundamento para el cambio de paradigma que aun reside en nuestros inconscientes: los estereotipos de los roles que como padres corresponde a cada uno. Solo a modo de *verbi gratia*, en la actualidad poco a poco se comienza a hablar de un padre activo, quien puede ser partícipe y actor del cuidado diario y la crianza de su hijo o hija con acciones como: cuidarle, alimentarle, hacerle dormir, vestirle, pasearle, enseñarle, etc.... Solo

así y dando espacios a este nuevo tipo de paternidad con un respaldo jurídico idóneo, a la postre se creará conciencia, asumiéndose obligaciones de manera equitativa; en rigor, que ambos padres siendo conscientes de que tienen derechos en común que a su vez conllevan deberes que cumplir frente a la crianza, educación, desarrollo de sus hijos e hijas. Todo esto debe ser coherente y consistente con los lineamientos que Chile adoptó con la ratificación de la Convención de Derechos del Niño, fomentando y respetando lo dispuesto en el artículo 18 en su parte pertinente: «el principio de que ambos padres tienen obligaciones comunes en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño» (Greeven, 2020, p.27).

Referencias bibliográficas

Aguayo, F. & Kimelman E. (2019). *Guía de Paternidad Activa*. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2016/04/Guia-Paternidad-Activa-2019.pdf>

Aguayo, F. & Kimelman, E. (2014). *Guía de Paternidad Activa para padres*. Recuperado de https://www.unicef.org/chile/media/1126/file/guia_de_paternidad_activa_para_padres.pdf

Barcia, R. & Carretta, F. (2021). *Convención de derechos de niños, niñas y adolescentes en el contexto judicial*. Santiago de Chile: Der.

Código Civil Chileno actualizado. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=172986>.

Decreto 830, de 14 de agosto de 1990, que promulga Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>

Greeven, N. & Carretta, F. (2020). *Régimen de alimentos, cuidado personal y relación directa y regular aplicado a la decisión judicial*. Santiago de Chile: Der.

Ley 20.680. Introduce modificaciones al Código Civil y a otros cuerpos legales, con el objeto de proteger la Integridad del menor en caso de que sus padres vivan separados. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/Navegar?idNorma=1052090#:~:text=INTRODUCE%20MODIFICACIONES%20AL%20C%C3%93DIGO%20CIVIL,QUE%20SUS%20PADRES%20VIVAN%20SEPARADOS>

Propuestas asociadas con la protección especializada

Propuesta 33: Desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes que se encuentran con una medida de cuidado alternativo

Autoras: Manuela García, María Isabel Zavala e Irene Salvo Agoglia

Entidades: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Autónoma de Chile y Universidad Alberto Hurtado, Chile

La propuesta se fundamenta en el eje de derecho de protección, que tiene como propósito asegurar el desarrollo y bienestar integral de las niñas, los niños y jóvenes que se encuentran con una medida de cuidados alternativos en Chile, es decir, en Programas de Familias de Acogida y Centros Residenciales, del Servicio de Protección Especializada de la Niñez y la Adolescencia.

Concretamente, nos basamos en la importancia de garantizar desde el Estado, en su doble rol de legislar y desarrollar políticas públicas con estándares de calidad en materia de cuidados alternativos que satisfagan plenamente el derecho a vivir en familia, el derecho a la identidad y el derecho a la participación infantil, teniendo como base la promoción del desarrollo socioemocional.

Uno de los ejes centrales del desarrollo socioemocional que se ve fuertemente afectado en los niños, las niñas y adolescentes que se encuentran en cuidados alternativos es la vinculación emocional que se establece entre el niño o la niña y su cuidadora o cuidador, a través de la interacción mantenida entre ambos (Bowlby, 1969; Cassidy, 1999).

El cuidado alternativo puede favorecer los procesos de reparación emocional para niños y niñas que en alguna medida siguen portando las consecuencias de sus experiencias adversas, siendo central la calidad del cuidado que se les proporcione desde sus nuevas figuras de apego (García-Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2017; Zavala, 2015).

Sin embargo, estudios nacionales e internacionales han evidenciado que las competencias de los cuidadores no siempre son adecuadas y sensibles a las necesidades de los niños y las niñas, limitando su proceso de reparación y recuperación socioemocional y psicológico (García-Quiroga

& Hamilton-Giachritsis, 2017; Howe, 2009; Schofield et al., 2000; Stovall & Dozier, 1998).

Desde la investigación nacional, García-Quiroga y Hamilton-Giachritsis (2017) y García-Quiroga, Hamilton-Giachritsis e Ibáñez (2017) documentaron que un 42.9% de niños y niñas en familias de acogida y un 36.1% en centros residenciales mostró un apego seguro, aunque sin diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. Junto con lo anterior, el apego seguro se vio favorecido por aspectos vinculados con la relación cotidiana entre cuidadores(as) y niños(as), tales como las interacciones cálidas y sensibles, la motivación y la calidad de la estimulación; así como también por factores estructurales y sociales que promueven que las condiciones en que se ejerce el cuidado puedan ser óptimas.

168 Específicamente en familias de acogida, Zavala (2015) concluyó que en gran medida cuidaban de manera protectora a los niños y las niñas en acogimiento. Sin embargo, los niños y las niñas que presentaron una importante acumulación de adversidad previa seguían mostrando consecuencias de esta en el acogimiento, relacionadas con una mayor presencia de estrés y menor aceptación parental desde los acogedores. Estas familias, principalmente por parentesco, presentaban mayores dificultades socioeconómicas. También se dio cuenta de la importancia de potenciar acogimientos con una motivación vinculada al bienestar de los niños y las niñas; así como promover el acogimiento conjunto de hermanos(as), favoreciendo su vinculación emocional y sentido de seguridad, lo que también es señalado para el acogimiento residencial (García-Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2014).

A partir de estos hallazgos y los lineamientos de las Directrices de Naciones Unidas sobre las Modalidades de Cuidados Alternativos (2009), se presenta una propuesta con diversos ámbitos interrelacionados. Primero, se debe asegurar el cumplimiento de las necesidades básicas y sociales de las familias de origen, de manera de evitar separaciones injustificadas o arbitrarias, derivadas de la pobreza o inequidad social (García-Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2014). O bien, de no poder prevenir dicha separación, potenciar que los niños, las niñas y adolescentes puedan revincularse con estas en el más breve plazo posible, mientras se encuentren en una medida de cuidado alternativo (Zavala, 2015).

Segundo, se debe considerar en el diseño de una política pública de protección a la niñez en materia de cuidado alternativo el debido financia-

miento y las condiciones estructurales de base de los programas, como las condiciones laborales de los equipos. Se requiere de manera urgente terminar con la precarización de estos trabajadores, asegurando mejores salarios, contratos que garanticen estabilidad y permanencia, así como potenciar la mejora constante a través de la cualificación de programas altamente especializados. En el ámbito de las familias de acogida, se debe asegurar la efectiva activación de la red de protección social para aquellas con mayor vulnerabilidad socioeconómica.

Tercero, se debe fortalecer técnicamente la reciente instalación de las residencias familiares, caracterizadas por la presencia de un menor número de niñas, niños y adolescentes y una mejor ratio por cuidador de trato directo; asegurar el principio de inseparabilidad de los grupos de hermanos(as), el acompañamiento de cuidadoras(es) de trato directo especializados y con adecuadas condiciones laborales. Junto con ello, se requiere potenciar espacios de cuidado residencial más cercanos a lo que es una vida familiar y de desarrollo y participación activa de los niños, niñas y adolescentes en los contextos comunitarios.

Cuarto, la duración del cuidado alternativo no debe utilizarse como una medida aislada por sí misma. Con el fin de controlar esto, cuando se determine el fin de la colocación, las razones de ese traslado deben ser claramente expuestas y sopesadas junto a los posibles efectos negativos para el desarrollo socioemocional. La duración máxima de las colocaciones tiene el efecto potencialmente negativo de generar un aumento del número de acogimientos y la discontinuidad en las trayectorias vitales, con niños trasladados de un programa a otro por alcanzar los objetivos de tiempo (García-Quiroga & Hamilton-Giachritsis, 2014). En su lugar, debe implementarse un plan individual que tenga en cuenta la estabilidad de los vínculos afectivos y las necesidades particulares. Este plan debe ser elaborado siempre con la participación activa del niño, niña o adolescente con el fin de considerar sus puntos de vista y opiniones en la elaboración y determinación de las medidas.

Quinto, en relación con los procesos de selección de cuidadores(as) de trato directo y captación de familias de acogida es relevante incorporar en la formación el enfoque basado en relaciones y el enfoque de derechos que considere los posibles cambios y/o dificultades en el comportamiento en las niñas y los niños en cuidado alternativo, además de la exploración de las creencias de las y los cuidadores.

Sexto, es fundamental asegurar que los niños, las niñas y adolescentes serán informados(as) continuamente sobre las decisiones relativas a su cuidado, garantizar su derecho a ser oídos en los temas que les afectan y aumentar progresivamente su participación efectiva y significativa en las decisiones vinculadas a los cuidados alternativos, superando la visión de que son personas meramente vulnerables y comprendiendo que la participación tiene grandes beneficios para su bienestar integral (García-Quiroga & Salvo Agoglia, 2020). Junto con lo anterior, es central priorizar el acceso a la cobertura en salud mental y la preparación respetuosa en las transiciones de medidas de cuidados alternativos.

Referencias bibliográficas

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. Nueva York: Basic Books.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. En J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 3-20). Nueva York: Guildford Press.
- García-Quiroga, M., & Hamilton-Giachritsis, C. (2014). «In the name of the children»: Public policies for children in out-of-home care in Chile. Historical review, present situation and future challenges. *Children and Youth Services Review*, 44, 422-430. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.07.009>.
- García-Quiroga, M., & Hamilton-Giachritsis, C. (2017). The crucial role of the micro caregiving environments: Factors associated with attachment styles in alternative care in Chile. *Child Abuse and Neglect*, 70, 169-179. doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.019.
- García-Quiroga, M., & Salvo Agoglia, I.S. (2020). Too Vulnerable to Participate? Challenges for Meaningful Participation in Research With Children in Alternative Care and Adoption. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406920958965>.
- Howe, D. (2009). The impact of histories of abuse and neglect on children in placement. En G. Schofield & J. Simmonds (Eds.), *The child placement handbook: Research, policy and practice* (pp. 47-62). London: British Association for Adoption and Fostering (BAAF).
- Schofield, G., Beek, M., Sargent, K. & Thoburn, J. (2000). *Growing up in foster care*. London: British Agencies for Adoption and Fostering (BAAF).

Stovall, K. C. & Dozier, M. (1998). Infants in foster care: An attachment theory perspective. *Adoption Quarterly*, 2(1), 55-88.

Zavala, M.I. (2015). Acogimiento familiar en Chile: Análisis de los perfiles familiares y del ajuste de niños y niñas (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla, Sevilla. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/38369/TESIS%20DOCTORAL%20DEFI.NITIVA%20W13.pdf?sequence=1>.

Propuesta 34: Derechos a una familia sustituta o adoptiva con miras a la desinstitucionalización

Autor: Edoardo Tosti-Croce

Entidad: Universidad de La Frontera, Chile

171

Al ver el actual Sistema de Protección que el Estado le ofrece a la niñez vulnerada en sus derechos, llama la atención la alta proporción de personas de *larga permanencia*, es decir, que han trascurrido largos años dentro del sistema. En efecto, esta situación, que es contraria a uno de los más básicos derechos humanos, tener una familia en la cual desarrollarse, atenta contra poder contar con adultos significativos como referentes (Cyrułnik, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010), no dentro del concepto de trabajo de esos adultos, sino por el simple, pero a la vez complejo, compromiso ético y humano que es la parentalidad o los cuidados y responsabilidad que asumen uno o más adultos con un niño o una niña, con quien puede o no haber un vínculo sanguíneo, sin esperar una recompensa económica o de otra índole. Al respecto, podríamos afirmar, siguiendo a Nowak (2012), que hacen gala de una de nuestras más básicas estrategias evolutivas, la actualmente poco recordada cooperación.

De acuerdo con Jeldres y Villarroel (2016) la mayor parte de los niños, las niñas y adolescentes que ingresan al Sistema de Protección del Estado lo hacen por la pobreza multisistémica en la que viven. Es decir, no sólo la falta de elementos materiales básicos que les permitan la sobrevivencia, sino también la pobreza psicosocial de los adultos de los cuales dependen. Lo paradójico es que, en lugar de dar un concreto apoyo material y psicosocial a esos adultos, para que puedan asumir en propiedad su rol parental, se sigue el camino más fácil, es decir, retirar a esos niños y niñas de ese

núcleo familiar y trasplantarlos(as) a una institución de administración directa del Estado (los CREAD del Sename) o a una corporación de derecho privado colaborada del Sename (OCAs), que dependen de fundaciones de la más variada índole. En este escenario, sin un real apoyo a la familia biológica de origen, es fácil entender que el regreso del niño o niña al seno de ésta se transforma en algo más utópico que real. Y así, ese infante pasa su niñez e incluso su adolescencia (si no se escapa o le ocurre algo peor) en ese sistema que más parece un centro de detención que una familia. Es cierto que en los últimos años ha habido algunos progresos, por ejemplo, la reducción del número de niños y niñas en esas residencias, especialmente empujados por los casos de muertes de niños y niñas que han ocurrido dentro de estas estructuras, pero todavía falta mucho para que, como país, nos pongamos realmente en el lugar del niño o la niña y veamos por su bienestar, en el sentido amplio del concepto.

172

Es cierto que todos los años hay un cierto número de adopciones, pero este corresponde sólo a una pequeña proporción de la cantidad de usuarios de este *sui generis* sistema de protección, por lo demás, estos casos corresponden a niños y niñas de muy corta edad, ya que a los mayores se les considera inadoptables por familias chilenas, sin que nunca se haya explicado cabalmente por qué esto sería así, si nunca se ha hecho una verdadera campaña para estimular que así ocurra. El corolario de esta situación es que, entonces, el sistema opta por la adopción internacional, con todos los bemoles que ello implica, tanto para la psiquis del niño o de la niña, por el nuevo y mayúsculo duelo que significa cambiar de país, cultura y muchas veces idioma, pero también desde el punto de vista legal y ético, ya que se han descubierto y denunciado redes dedicadas a este verdadero tráfico de niños y niñas.

Sin embargo, frente a esta realidad «de blanco o negro», es decir, el niño o la niña es adoptado(a) o permanece *institucionalizado* dentro del sistema hasta que sea *egresado* (generalmente a los 18 años), podrían existir otras alternativas, pero que han sido poco exploradas o de alcance numérico muy bajo: nos referimos, por ejemplo, a los Acogimientos familiares (Amorós y Palacios, 2004).

En Chile, esta alternativa se ha mediado a través de fundaciones que administran las Familias de Acogida Especializadas (FAE), que consisten en que el niño o la niña puede vivir en una familia, pero sin salir del Sistema de Protección del Estado, ya que esta familia recibe una parte (normalmente pequeña) de lo que el Estado transfiere a dichas fundaciones.

Por lo demás, hasta no hace mucho esta alternativa tenía algunas disposiciones incomprensibles, como la imposibilidad que esa FAE pudiera postular a la adopción del niño o la niña acogido(a), situación que tuvo que pasar a los medios de comunicación, para que finalmente se modificase y sea que ese acogimiento siga una adopción.

Sin embargo, dentro de esta idea de dar un entorno familiar al niño o niña, existe la poco utilizada alternativa de la tuición o cuidados personales, es decir, que una familia acoja en su seno a un niño o a una niña, sin por ello pedirle a que, necesariamente, cambie su identidad y pierda los vínculos con su familia biológica de origen (Tosti-Croce & Soto, 2018). Para quienes han vivido de manera exitosa esta experiencia como familia que acoge y para quien ha sido acogido se hace incomprensible que no se le haya dado más difusión por parte de los responsables de velar por los derechos de los niños y las niñas, salvo que sea así por poco claros intereses económicos, que apuntan a mantener un *statu quo*.

Referencias bibliográficas

- Amorós, P. & Palacios, J. (2004). *Acogimiento familiar*. Madrid: Alianza.
- Cyrułnik, B. (2005). *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2006). *El amor que nos cura*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2007). *De cuerpo y alma*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona: Gedisa.
- Cyrułnik, B. (2010). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.
- Jeldres, M. & Villarroel, P. (2016). Las medidas de protección infanto-juvenil desde la visión del Derecho. En *III Coloquio Los desafíos del Estado de Chile para humanizar el Sistema de Protección de la niñez y juventud vulneradas*. Temuco, Chile: Universidad de La Frontera.
- Nowak, M. A. (2012). *Super Cooperadores*. Barcelona: Ediciones B.
- Tosti-Croce, E. & Soto, C. (2018). La tuición como alternativa poco explorada a la institucionalización. En *III Congreso Nacional de Jueces de Familia*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=-4sUMZVp_KWg&t=2046s

Propuesta 35: Equipos psicosociales forenses en materia penal y de familia

Autores(as): Francisco Maffioletti y Lorena Contreras

Entidad: Universidad Diego Portales, Chile

174

Los tribunales de justicia, a la hora de resolver o dictaminar, deben pronunciarse acerca de numerosos aspectos ajenos a su ámbito de especialidad disciplinar, para lo cual los jueces requieren la intervención de peritos capaces de aportar «conocimiento experto para poder resolver el asunto sometido a debate en juicio» (Duce, 2011: p. 69). En ese sentido, el Código Procesal Penal (2000), en su artículo 314, señala que «procederá el informe de peritos en los casos determinados por la ley y siempre que, para apreciar algún hecho o circunstancia relevante para la causa, fueren necesarios o convenientes conocimientos especiales de una ciencia, arte u oficio». Por su parte, la Ley de Tribunales de Familia (2004), en artículo 45, contiene la misma disposición, añadiendo que:

el juez, de oficio o a petición de parte, podrá solicitar la elaboración de un informe de peritos a algún órgano público u organismo acreditado ante el Servicio Nacional de Menores que reciba aportes del Estado y que desarrolle la línea de acción a que se refiere el artículo 4°, N° 3.4, de la ley N° 20.032, cuando lo estime indispensable para la adecuada resolución del conflicto.

En ambos casos, tanto en materias penales como de familia, por la *adversarialidad* propia de estos procesos, la necesidad de fundar las decisiones judiciales, la transparencia de las causas, y la complejidad de las materias implicadas en el conflicto, la participación de peritos del ámbito psicosocial resulta esencial, máxime cuando en las causas se encuentran implicadas personas, y especialmente niños, niñas y adolescentes, en cuyo caso se deciden asuntos que pueden afectar su vida de manera radical.

A este respecto, Taruffo (2006) identifica como particularmente desafiantes los casos en que el juez debe pronunciarse acerca del interés superior del niño y la niña, lo cual exige conocimientos especializados de tipo extrajurídico que no se derivan del sentido común. Aquí los conocimientos psicojurídicos resultan centrales, al valorar aspectos vinculados al funcionamiento familiar, y los eventuales conflictos que allí se generan. Así, tanto el problema de la valoración racional de la prueba como la búsqueda de estándares que permiten objetivar la decisión no solo descansan en

los criterios valorativos propios del juzgador, tales como su sana crítica, las máximas de la experiencia, o la no contradicción con los principios de la lógica, sino que recibe el respaldo del conocimiento científico que se pone a disposición de la justicia, aportando a la toma de la mejor decisión judicial.

Hasta la fecha, en Chile, los peritos en el ámbito público del área psico-social se desempeñan en el Servicio Médico Legal y en los Programas de Diagnóstico Ambulatorio (DAM), financiados por Sename, utilizándose también los peritos privados del listado de las Ilustrísimas Cortes de Apelaciones del país. La recientemente promulgada ley corta N° 21.140 (2019) establece que la línea de diagnóstico ambulatorio es de ejecución exclusiva, siendo incompatible que los organismos colaboradores (OCAS) las ejecuten en conjunto con otro tipo de proyectos interventivos, lo cual ha llevado al cierre de numerosos proyectos.

175

Estudios recientes señalan numerosas falencias del sistema pericial chileno. Entre ellas, se cuestiona la calidad de las pericias, la discrecionalidad en el nombramiento de peritos, la (poca) preparación del perito, su (no) comparecencia en materia de familia, la objetividad e imparcialidad de peritos de parte, sus costos y la desigualdad en el acceso que ello genera (Dirección de Estudios de la Corte Suprema, 2017; Fuentes, 2018). Todo esto acarrea serios cuestionamientos, que afectan finalmente a niños, niñas y adolescentes cuyo interés superior y el ejercicio de los derechos consagrados por la CDN (ONU, 1989) deben ser resguardados en el marco de procesos judiciales, pudiendo este tipo de situaciones importar un notorio desequilibrio en sus posibilidades de representación o defensa de dichos derechos.

Uno de los elementos centrales de los procesos judiciales lo constituye el grado de satisfacción y, por tanto, de no victimización secundaria, por parte de los usuarios y sus familiares, incidiendo sustancialmente en su disposición a participar del proceso. En ese sentido, el estudio de Cortés et al. (2009) sobre la percepción de los problemas de las víctimas en el sistema de justicia concluye que en la mitad de las causas analizadas se percibe que el proceso judicial genera daño en los niños, niñas y adolescentes, y que los peritajes son uno de los momentos de mayor intensidad de victimización secundaria.

Frente a estas problemáticas, es urgente generar una modificación profunda del sistema pericial en Chile, que permita sortear los problemas

detectados, promoviendo el bienestar y el respeto de los derechos de niños, niñas y adolescentes. A este respecto, la Dirección de Estudios de la Corte Suprema (2017), en su estudio menciona como una de las iniciativas consensuadas entre los participantes de distintos estamentos, que el Poder Judicial cuente con un equipo propio de peritos, que permita al juez(a) disponer de información oportuna, objetiva, imparcial, y de calidad para mejor resolver respecto de las controversias que se le presentan.

De concretarse una iniciativa de esta naturaleza, mejoraría el acceso a la justicia en condiciones de equidad, garantizando la calidad del trabajo de peritos con una menor victimización secundaria, al evitar numerosas evaluaciones de peritos de parte, que terminan por dilatar procesos y amplificar las dificultades que experimentan niños, niñas y adolescentes y sus familias en procesos judiciales muy costosos.

176

La propuesta es, entonces, incorporar equipos psicosociales forenses en los tribunales penales y de familia, los cuales estarán a disposición del juez o tribunal que los requiera, en calidad de funcionarios públicos del Poder Judicial de Chile, con toda la independencia e idoneidad que esta tarea requiere. Con ello, se verán beneficiadas las partes en litigio, se robustecerá la decisión judicial, aumentará la confianza en el sistema de juzgamiento, y se podrán generar soluciones de mayor calidad para los niños, las niñas y adolescentes, favoreciendo de este modo el ejercicio y la restitución de sus derechos.

Referencias bibliográficas

- Cortés, F., Chía, E., Fernández, H., Inzunza, C., Manzi, F., Peña, F. & Hein, A. (2009). *Percepción de los procesos de investigación y judicialización en los casos de agresiones sexuales infantiles en las regiones Metropolitana, de Valparaíso y del Bío-Bío*. Santiago de Chile: Fundación Amparo y Justicia.
- Dirección de Estudios de la Corte Suprema. (2017). *Peritajes en Chile. Informes con principales resultados del estudio diagnóstico del sistema de peritajes en Chile*. Recuperado de <http://decs.pjud.cl/estudio-diagnostico-de-los-sistemas-de-peritajes-en-chile/>
- Duce, M. (2011). Admisibilidad de la prueba en juicios orales: un modelo para armar en la jurisprudencia nacional. *Revista Internacional de la Defensa Pública*, 1(2), 57-92.

Fuentes, C. (2018). La necesidad de una reforma a la prueba pericial ante los tribunales de familia ¿Hacia dónde debemos avanzar? En R. Rivero & J. C. Marín (Dirs.), *Reformas necesarias a la Justicia chilena. VI Jornadas Nacionales de Derecho Procesal, Tomo 2* (pp. 677-699). Santiago de Chile: Librotecnia.

Ley N° 21.140 Modifica la Ley N° 20.032, que establece el sistema de atención a la niñez y adolescencia a través de la red de organismos colaboradores del Sename, y su régimen de subvenciones y el decreto de ley N° 2.465, del año 1979, del Ministerio de Justicia, que crea el Servicio Nacional de Menores y fija el texto de su ley orgánica. (2019). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1128371>

Ley N° 19.696 Establece Código Procesal Penal. (2000). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=176595>

Ley N° 19.968 Crea los Tribunales de Familia. (2004). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=229557>

ONU. (1898). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Taruffo, M. (2006). La prueba científica en el proceso civil. En J. Ferrer, M. Gascón, D. González & M. Taruffo, *Estudios sobre la prueba* (pp. 149-200). Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.

Propuesta 36: Ampliación y mejora del sistema intersectorial de atención de las problemáticas de salud mental de los niños, niñas y adolescentes cuyos derechos han sido vulnerados

Autoras(es): Fabián Urrutia, María José Poblete, Alejandra Carrillo, Angellina Cancino y Carolina Tobar

Entidades: Red Espiral y Universidad de Las Américas, Chile

El documento se basa en los resultados preliminares de una investigación actualmente en curso, en que se ha entrevistado a profesionales que trabajan en la red de programas del Servicio Nacional de Menores (Sename)

y en los dispositivos de salud de Santiago, atendiendo primordialmente las necesidades de salud mental de los usuarios de los programas de Sename. Estos y estas NNA se caracterizan por haber sufrido violaciones de sus derechos de nivel moderado o grave, normalmente de forma sistemática a lo largo de su vida. Diversos estudios han mostrado que las historias de vida marcadas por determinantes como la violencia, la pobreza, la deserción escolar, el abuso y el maltrato, aumentan la prevalencia de trastornos afectivos y conductuales, entre otros. Incluso se ha encontrado una relación entre la presencia de trastornos de la salud mental y el hecho de vivir bajo el sistema de protección de derechos, donde casi el 70% de los y las NNA de ese sistema sufre al menos un trastorno mental.

178

El estudio de prevalencia de trastornos psiquiátricos en población infantil chilena, realizado por De la Barra et al. (2012), ha encontrado una mayor prevalencia de trastornos afectivos en niños y niñas con historia de abuso sexual y psicopatología familiar. Esto también aumenta el riesgo de padecer trastornos disruptivos. Por otra parte, el 69,1% de niños, niñas y adolescentes bajo sistema de protección de derechos presenta al menos un trastorno mental (45,3% riesgo de suicidio, 40% dependencia de drogas, 25,7% trastornos de conducta disocial y 23,5% trastorno negativista desafiante), existiendo una brecha asistencial de 88,9% para ellos. El 86,3% de los adolescentes entre 14 y 17 años que se encuentran en centros privativos de libertad por la Ley de Responsabilidad Penal Adolescente presenta algún trastorno mental, de los cuales el 75,5% corresponde a consumo de sustancias, el 37,8% a trastornos disruptivos y 25,4% a déficit atencional; el 67,7% presenta comorbilidad psiquiátrica.

Considerando lo anterior, las problemáticas de salud mental de ellos y ellas no pueden ser atendidas de forma aislada, sino que sistémica, con la mayor cantidad de actores posible. En consideración de esa necesidad urgente, desde 2018 se comienza a implementar el Sistema Intersectorial, que busca atender de forma prioritaria la salud de los y las NNA que asisten a los programas de Sename (tanto de acompañamiento psicosocial como residenciales), más allá de que siempre ha existido una relativa coordinación entre ambos sectores. En términos prácticos, el sistema se materializa en un convenio, que prioriza la atención de los y las NNA usuarios de Sename por parte de los dispositivos de salud. Se han establecido encargados territoriales que coordinan la acción conjunta de los distintos dispositivos de ambos sectores. Cada centro de salud, especialmente en atención primaria, cuenta con un(a) profesional coordinador(a) que se encarga de procesar y priorizar las solicitudes de los programas

de Sename. En algunos territorios se han creado instancias de trabajo conjunto donde se analizan y priorizan los casos, además de hacer un seguimiento detallado a los casos más graves. Todas estas acciones han facilitado y hecho más expedita la atención de los usuarios de los programas de Sename.

Sin embargo, persisten varias inconsistencias y deficiencias que provienen tanto de las condiciones de base que existen en las instituciones o dispositivos involucrados, así como de la falta de presupuesto y del diseño mismo del Sistema Intersectorial. Primero, Sename cuenta con una estructura muy parcializada, donde existen muchos dispositivos cuyos objetivos se intersecan. Esto, en combinación con la complejidad del sistema de salud, hace que muchos y muchas NNA estén sobreinterventados(as), sin una dirección clara de cómo avanzar en pos de su salud mental. Los trabajadores de Sename tienen una importante sobrecarga laboral, porque se les exige una cuota muy grande de atenciones, teniendo poco tiempo para la reflexión y análisis de los casos, perjudicando así tanto la atención de los y las NNA como su propia salud mental. Desde el área de salud, las labores de los coordinadores intersectoriales suelen estar combinadas con otras varias responsabilidades por lo que, en la práctica, no hay una dedicación exclusiva a esta población. Lo mismo ocurre con muchos profesionales que realizan intervención en el área de salud mental. Por último, hace falta más sensibilización, formación y comprensión general de la problemática que están enfrentando, de modo que puedan problematizar de forma más completa los casos y, en consecuencia, otorgar una intervención más integral y efectiva.

En consideración de todo este escenario, es necesaria una ampliación y reorganización del Sistema Intersectorial que permita efectivamente dar cuenta de las necesidades de salud mental de los y las NNA cuyos derechos han sido vulnerados. Para esto, se requiere una visión más integral que también considere como parte integral a instituciones y organismos territoriales clave, como las municipalidades, juntas de vecinos y escuelas. Todo en un contexto donde los profesionales y la comunidad completa estén informados y sensibilizados sobre las problemáticas de salud mental de los y las NNA, así como de sus derechos. Para lograr un escenario como este, proponemos las siguientes acciones concretas:

- En los dispositivos de salud y Sename, se debe establecer un mecanismo de formación integral y continuo sobre derechos de los y las NNA, y la necesidad de atender su salud mental,

especialmente de aquellos(as) que han vivido graves vulneraciones. Esta formación no debe ser solamente técnica, sino que debe apuntar a la sensibilización de las personas involucradas.

- En los dispositivos de Sename, debe disminuirse sustancialmente el número de casos por profesional o por cuidador, aumentando la dotación de personal y mejorando sus condiciones laborales.
- En los dispositivos de salud, debe respetarse y ampliarse la cantidad de profesionales dedicados exclusivamente a la atención de esta población.

Estas medidas deberían permitir aumentar y complejizar las instancias de colaboración entre los sectores, tanto para la revisión y supervisión de los casos, como para vincularse más con otras instituciones de relevancia territorial.

180

Referencias bibliográficas

- Contreras, J., Rojas, V. & Contreras, L. (2015). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas*, 14(1), 89-102. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-528>
- De la Barra, F., Vicente, B., Saldivia, S. & Melipillán, R. (2012). Estudio de epidemiología psiquiátrica en niños y adolescentes en Chile. Estado actual. *Revista Clínica Las Condes*, 23(5), 521-529. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(12\)70346-2](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(12)70346-2)
- Gaete, J., Labbé, N., Del Villar, P., Allende, C. & Valenzuela, E. (2014). Prevalencia de trastornos psiquiátricos en adolescentes infractores de ley en Chile. *Revista médica de Chile*, 142(11), 1377-1384. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872014001100003>
- Gómez Muzzio, E., Muñoz, M. & Santelices, M. (2008). Efectividad de las Intervenciones en Apego con Infancia Vulnerada y en Riesgo Social: Un Desafío Prioritario para Chile. *Terapia psicológica*, 26(2), 241-251. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200010>
- Guerra, C., Pinto, C. & Hernández, V. (2019). Polivictimización y su relación con las conductas autoagresivas y con la depresión en adolescen-

tes. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 57(2), 100-106. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272019000200100>

Subsecretaría de Redes Asistenciales. (2018). Informe de Gestión SENAME de la Subsecretaría de Redes Asistenciales Años 2016-2018. Recuperado de <https://www.minsal.cl/wp-content/uploads/2018/03/Informe-de-Gesti%C3%B3n-SENAME-de-la-Subsecretar%C3%A1-da-de-Redes-Asistenciales-A%C3%B1os-2016-2018.pdf>

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>.

Propuesta 37: Generar políticas públicas de protección en los organismos colaboradores del SENAME para prevenir la trata y adopciones irregulares de niños, niñas y adolescentes

Autor: Jonnathan Fabres

Entidades: Council of Social Work Education, Global Peace Chain, Chile

La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fue ratificada en Chile el 14 de agosto de 1990, este documento otorga a los niños, las niñas y adolescentes la calidad de sujetos activos de derechos. Uno de los derechos presentados en el texto legal corresponde al derecho a la identidad y a la familia, en este punto se especifica que ningún niño, niña o adolescente puede ser separado de sus padres. De igual manera, en el ámbito de la protección, se estipula que no se les obligue a realizar trabajos peligrosos ni actividades que afecten o entorpezcan su salud, educación y desarrollo, además de que nadie haga con su cuerpo cosas que no quieren, como se especifica en el artículo 3, correspondiente a la protección contra el abuso y la discriminación.

Un delito vinculado a la vulneración de los derechos del niño antes expuestos corresponde al tráfico de niños(as) o la trata de personas. En este ámbito, el Estatuto de Roma clasifica el delito antes mencionado en la categoría de lesa humanidad, a la que pertenecen

cualquiera de los actos siguientes, asesinato, exterminio, esclavitud, deportación o traslado forzoso de población, encarcelación u otra privación grave de la libertad física en violación de normas fundamentales de derecho internacional, tortura, violación, esclavitud sexual, prostitución forzada, embarazo forzado, esterilización forzada o cualquier otra forma de violencia sexual de gravedad comparable; Persecución de un grupo o colectividad con identidad propia fundada en motivos políticos, raciales, nacionales, étnicos, culturales, religiosos, de género definido en el párrafo 3, u otros motivos universalmente reconocidos como inaceptables con arreglo al derecho internacional, en conexión con cualquier acto mencionado en el presente párrafo o con cualquier crimen de la competencia de la Corte; Desaparición forzada de personas; cuando se cometa como parte de un ataque generalizado o sistemático contra una población civil y con conocimiento de dicho ataque. (ONU, art.7, 1998).

Por *desaparición forzada de personas* se entenderá la aprehensión, detención o secuestro de personas por un Estado o una organización política, o con su autorización, apoyo o aquiescencia, seguido de la negativa a informar sobre la privación de libertad o dar información sobre la suerte o paradero de esas personas, con la intención de dejarlas fuera del amparo de la ley por un período prolongado.

La desaparición forzada de personas ha ido en auge en nuestro país, según información de Carabineros de Chile, en el periodo 2010-2019, existen 3.411 encargos referentes búsqueda a menores de 18 años, los cuales no llegan a conclusión satisfactoria. Por su parte, la Policía de Investigaciones de Chile (PDI), al año 2020, expone que las órdenes que aún se encuentran en investigación ascienden a la cifra de 1.783. Por su parte, la Fiscalía presenta 1.117 causas centradas en niños, niñas y adolescentes en el decenio.

Durante el periodo 1985-2000, en Chile se registra un hecho de carácter ilegal, las adopciones irregulares. Estas adopciones fueron desarrolladas por redes y asociaciones ilegales compuestas por asistentes sociales, médicos, miembros del sacerdocio, entre otros. Se registraron más de ochenta hospitales públicos y privados donde se realizan estas prácticas, las cuales muchas veces implicaban amenazar a las víctimas con perder el trabajo o decir a las madres que el recién nacido había nacido muerto. Esto generó que se formara una comisión investigadora en la Cámara de

Diputados, a la que fueron citados diferentes organismos, entre ellos el Instituto de Derechos Humanos.

El propósito de esta propuesta es generar políticas públicas de protección en diferentes organismos colaboradores, públicos y privados.

La implementación se realizará a través de una aplicación descargable que se encargue de enviar, a todos los celulares de las autoridades encargadas de la búsqueda de un niño, niña o adolescente desaparecido, sean organismos públicos o privados, datos tales como descripción y último lugar donde fue visto el niño o la niña, semejante al sistema de alerta de la ONEMI o de Sismos Chile.

La información del niño o de la niña podrá ser enviada directamente a la *app* por el cualquier adulto responsable de su cuidado. Una vez que la información se encuentre en la plataforma, se dará inicio al trabajo del sistema integrado y dinámico, debido a que dicha información comunicará y enviará la información del niño o la niña a los diferentes organismos como Oficinas de Protección de la Niñez (OPD) y policías.

Es necesario agregar que todos los organismos de participación, profesionales o gremios, tengan el deber y obligación de generar una denuncia inmediata una vez conocida la situación. De comprobarse la participación de los profesionales, se iniciará la anulación del título profesional e inhabilitación absoluta y perpetua para ejercer la especialidad, se crea un registro de profesionales y personas inhabilitados, de igual manera, para aquellos profesionales o personas que protejan a los involucrados.

A los organismos colaboradores del Servicio Nacional de Menores (Sena-me), se les pedirá una unidad que vele por el cumplimiento y prevención del tráfico de niños y niñas, en cada región, ciudad, a través de las OPD, que deberán realizar trabajos de prevención y difusión, además de ser receptores y emisores de alerta de búsqueda.

Serán las diferentes instituciones quienes deberán contar dentro de sus equipos con profesionales o técnicos destinados a detectar o intervenir en caso de sospecha a través de lineamientos establecidos.

Lo anterior forma parte del denominado Sistema integrado dinámico de búsqueda de Niños, Niñas y Adolescentes (Siddbuna). Este sistema concentrará una comunicación inmediata además de una activación de alerta a todo el sistema nacional e internacional, ya que se dará aviso de la desaparición del niño o de la niña a todas las instituciones del país, in-

cluyendo bancos, colegios, municipios, entre otros. El Siddbuna, a través de la información integrada, permitirá generar estadísticas por sector, debido a que la información podrá ser enviada por el adulto responsable o una institución.

Referencias bibliográficas

Asamblea General ONU. (1998). Estatuto de Roma de la Corte Penal Internacional. Recuperado de [https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf)

Policía de Investigaciones de Chile, Brigada Investigadora de Delitos Contra los Derechos Humanos, Agrupación Sustracción de Menores y Adopciones Ilegales, CAUSA ROL 1044-2018, S.S. Ilma. don Mario Carroza Espinoza, Corte de Apelaciones de Santiago, Comisión Investigadora «Irregularidades en procesos de adopción e inscripción de menores, y control de salida del país» – Cámara de Diputados.

184

Propuesta 38: Protección a las dos infancias vulneradas que causa la maternidad en menores de edad

Autoras: Paulina López, María Angulo, Violeta Pankova y Silvia López

Entidades: Grupo de Estudios Avanzados con y por las Infancias Vulneradas

La maternidad en la niñez es una situación de doble fragilidad biopsico-social con alta probabilidad de vulneración de derechos. Un problema social y de salud pública que se mantiene en América Latina como una deuda con las infancias desde los tiempos de la Colonia.

Chile ha logrado disminuir significativamente la maternidad en adolescentes menores de 20 años, pero queda pendiente un grupo muy vulnerable, son las menores de 18 años (Molina, 2007). Ellas son a menudo víctimas de incesto, de violación y, asociado a ello, violación de sus derechos fundamentales. Por otra parte, las niñas y adolescentes madres presentan un mayor riesgo de morbilidad y mortalidad materna, sus recién nacidos(as) presentan mayores riesgos de resultados perinatales adversos tales como: bajo peso al nacer, prematuridad (López, 2013), mayor morbilidad y mortalidad perinatal y neonatal y hospitalizaciones prolongadas (Althabe, 2015; Díaz, 2003; Wolff, 2009).

En términos de oportunidades de desarrollo materno e infantil, esta diada representa una acumulación de desventajas agravadas en contexto de pobreza: mayor exclusión, maltrato, explotación, falta de oportunidades, alta deserción escolar, repetición de la maternidad precoz, estilos de vida con exposición a enfermedades y trastornos psíquicos y somáticos (León, 2008; Venegas, 2019). Se ha estimado, además, que esta ruta de vida en la adversidad cruza varias generaciones antes de revertirse (Wolff, 2009).

En Chile, existen los recursos necesarios para poder disminuir este evento frecuente que evidencia la desprotección infantil en varios niveles de la sociedad.

El propósito de esta propuesta, que pretende tener alcance nacional, es otorgar mayor protección a las dos infancias vulneradas que causa la maternidad en menores de edad, sea ésta deseada o no deseada. Se asume que la protección de niñas y niños necesita una acción masiva, jurídica, interdisciplinaria y con participación en todos los niveles que toman decisiones, otorgan servicios e interactúan en la sociedad y en cada comunidad (Winkler, 2005; Unicef, 2009; Unicef, 2019).

Propuestas de acciones y recursos según objetivos específicos

1. Garantizar protección social, educacional, familiar y jurídica a niñas y adolescentes gestantes, madres y a sus hijas(o)s
 - Acciones: Elaboración de nuevos marcos jurídicos basados en los derechos universales de las infancias y ampliados desde el periodo perinatal; con base en los derechos sexuales y reproductivos, con enfoque de género y perspectiva intercultural. Difusión y aplicación de las normativas vigentes de protección mientras se aplica nuevo marco jurídico.
 - Recursos: Convención Constitucional redactora de una nueva Carta Magna. Equipos ministeriales asesores para la implementación de normativas vigentes a nivel local. Oficinas ministeriales regionales de atención prioritaria a madres y niña(o)s vulnerables. Servicios municipales e intersectoriales de información y capacitación a distintos niveles.
 - Observaciones: El periodo perinatal es el que se sitúa alrededor del nacimiento, a partir de las 22 semanas de gestación y hasta los primeros siete días de vida.

2. Insertar recurso humano especializado en cada establecimiento educacional para la prevención, cuidado y protección de la salud sexual y reproductiva (SSR) de niñas y adolescentes y los derechos vinculados a ésta

- Acciones: Aplicación de programas anuales y permanentes de sensibilización y formación teórica-valórica a toda la comunidad escolar (docentes, estudiantes, administrativos, padres, apoderados, tutora(es) en temáticas de sexualidad y afectividad. Componentes valóricos de carácter universal.
- Recursos: Trabajo intersectorial (escuela, liceo-consultorio-municipalidad) y comunitario coordinado por una matrona o matróon especialmente capacitada(o) y contratada(o) a nivel local para trabajar en el medio escolar.
- Observaciones: La matrona o matróon tiene formación clínica y teórica con base en los derechos sexuales y reproductivos. Adquiere capacidad de dar respuesta a situaciones emergentes en el medio escolar en un amplio espectro de temáticas tales como:
 - Características del proceso de pubertad y adolescencia.
 - Sexualidad y afectividad (pololeo, encuentros, autoerotismo, identidad de género).
 - Prevención de la violencia en la relación de pareja.
 - Importancia del enfoque de género y de derecho.
 - Anticoncepción, paternidad y maternidad responsables.
 - Consejería en gestación no deseada.

Se requiere un profesional con capacidad para evaluación biopsicosocial y derivación al nivel de atención primaria o con profesional especializado (por ejemplo, psicólogo(a) o médico pediatra).

3. Proporcionar apoyo integral a niñas y adolescentes embarazadas y madres para la prevención de la deserción escolar

- Acciones: Aplicación del protocolo de retención escolar y apoyo a estudiantes embarazadas adolescentes y a madres. Formación de docentes y personal escolar en protección de maternidad

- en niñas menores de edad. Fomento de un entorno escolar apoyador, no discriminatorio mediante estrategias innovadoras y adaptadas al medio sociocultural. Educación a los padres frente a un embarazo precoz y embarazos no deseados.
- Recursos: Toda la comunidad escolar, redes familiares, nivel primario de atención, redes comunitarias.
- 4.** Proteger la salud materna, fetal y perinatal en gestaciones de alto riesgo biopsicosocial
- Acciones: Control prenatal adaptado e integral con visitas a domicilio en conjunto con equipo interdisciplinar en el nivel primario de atención.
 - Recursos: Equipo del nivel primario de atención (médico gineco-obstetra, matró(a), médico de familia, enfermera, pediatra, psicólogo(a), trabajador(a) social, TENS).
 - Observaciones: Rol facilitador del establecimiento educacional.
- 5.** Diseñar, ejecutar y evaluar programas de educación sexual integral que involucre a la totalidad de la comunidad educativa, consultorio y municipio
- Acciones: Establecer coordinación de red de trabajo intersectorial. Adaptación de contenidos a la realidad local.
 - Recursos: Unidad educativa. Recursos municipales. Profesional de la atención primaria en salud, universidades.
 - Observaciones: Énfasis en la noción y en las condiciones de educabilidad de la sexualidad.
- 6.** Proteger las infancias de las niñas madres y de sus hijas(os) mediante la prevención del abandono, de la institucionalización y del maltrato infantil
- Acciones: Actividades de coordinación para la protección de niñas con gestaciones no deseadas y la posterior protección de niña(os) nacidas(os) bajo un proceso reproductivo traumático o no deseado. Estimulación de redes familiares, sociales y comunitarias (iglesias, barrio, ONG).

- Recursos: Red de apoyo intersectorial (escuela, consultorio, municipio, oficina jurídica, oficina de la mujer, Departamento de ayuda económica y social, ONG y otros agentes locales).

7. Promover el desarrollo y bienestar integral de adolescentes madres y padres trabajadoras(as) y de sus hijas(os)

- Acciones: Legislación laboral para la protección de las y los adolescentes madres y padres y sus hijas(os). Acciones para el fomento y protección de la lactancia materna. Fomento y protección del rol parental: adecuación de horarios, de tareas, acceso a los derechos de protección con o sin contrato laboral. Ampliación del permiso parental en caso de enfermedad de la hija(o). Acceso prioritario a sala cuna.
- Recursos: Rol regulador del estado. Garantías legales de las empresas públicas y privadas.

Referencias bibliográficas

- Althabe, F., Moore, J.L., Gibbons, L., Nerrueta, M., Goudar, S.S., Chomba, E., ... McClure, E.M. (2015). Adverse maternal and perinatal outcomes in adolescent pregnancies: The Global Network's Maternal Newborn Health Registry study. *Reproductive Health*, 12(2), S8. Recuperado de <https://reproductive-health.journal.biomedcentral.com/articles/10.1186/1742-4755-12-S2-S8>
- Díaz, A., Sanhueza, P. & Yaksic, N. (2002). Riesgos obstétricos en el embarazo adolescente: estudio comparativo de resultados obstétricos y perinatales con pacientes embarazadas adultas. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 67(6), 481-487. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75262002000600009
- León, P., Minassian, M., Borgoño, R. & Bustamante, F. (2008). Embarazo adolescente. *Revista Pediatría Electrónica*, 5(1), 42-51. Recuperado de <http://www.revistapediatria.cl/volumenes/2008/vol5num1/pdf/EMBARAZO%20ADOLESCENTE.pdf>
- López, P. O., & Bréart, G. (2013). Sociodemographic characteristics of mother's population and risk of preterm birth in Chile. *Reproductive Health*, 10(1), 26. <https://doi.org/10.1186/17424755-10-26>

Molina, R., Molina, T. & González, E. (2007). Madres niñas-adolescentes de 14 años y menos: Un grave problema de salud pública no resuelto en Chile. *Revista médica de Chile*, 135(1), 79-86. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872007000100011>

UNICEF. (2008). *Estado Mundial de la Infancia 2009. Salud Materna y Neonatal*. Recuperado de https://www.unicef.org/Estado_mundial_de_la_infancia_2009_01132009.pdf

UNICEF. (2019). *Estado Mundial de la Infancia 2019. Niños, alimentos y nutrición: crecer bien en un mundo en transformación*. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia>

Venegas, M. & Valles, B. N. (2019). Factores de riesgo que inciden en el embarazo adolescente desde la perspectiva de estudiantes embarazadas. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 109-119. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322019000300006

Winkler, M. I., Pérez, C. P. & López, L. (2005). ¿Embarazo deseado o no deseado?: Representaciones sociales del embarazo adolescente, en adolescentes hombres y mujeres habitantes de la comuna de Talagante, región metropolitana. *Terapia psicológica*, 23(2), 19-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78523203>

Wolff, C., Valenzuela, P., Esteffan, K. & Zapata, D. (2009). Depresión posparto en el embarazo adolescente: análisis del problema y sus consecuencias. *Revista chilena de obstetricia y ginecología*, 74(3), 151-158. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262009000300004>

Propuesta 39: Fortalecimiento de la adopción para la restitución del derecho a vivir en familia de todo niño, niña o adolescente

Autoras: Irene Salvo y Paulina Fernández

Entidades: Universidad Alberto Hurtado y Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

Tras la Convención de los Derechos del Niño (CDN), el Convenio de la Haya (1993) y las Directrices de Naciones Unidas sobre modalidades al-

ternativas de cuidado (2009), se ha transformado el campo de la adopción de manera significativa en términos normativos, institucionales y culturales. En línea con las tendencias globales (Selman, 2016), en Chile se muestra una disminución de las adopciones internacionales, un aumento de las adopciones nacionales desde el sistema público de cuidados alternativos y un cambio de perfil de los niños, las niñas y adolescentes (NNA) en situación de adoptabilidad (disminución de los y las NNA adoptables más pequeños y aumento de aquellos afectados por problemas de salud física o mental, de edades más avanzadas, generalmente sobre los siete años, que constituyen grupos de hermanos o hijos(as) de mujeres extranjeras nacidos en Chile).

190

Por otra parte, la adopción ha transitado desde un sistema basado en la cesión de bebés hacia uno basado en la inhabilitación de las familias de origen. Esto ha traído aparejado un incremento en la adversidad previa (maltrato, abuso, abandono familiar e institucional y otros modos de violencia) de los y las NNA adoptables y adoptados, aumentando los factores de riesgo para el buen desarrollo del proceso (Salvo Agoglia, 2020; Fernández Moreno, en prensa). En contrapartida, la mayor parte de los solicitantes de adopción manifiesta preferencia por adoptar niñas y niños pequeños y sanos, lo que produce una brecha entre las preferencias de los solicitantes de adopción y los perfiles reales de los NNA adoptables, que prolonga su permanencia en el sistema de cuidados alternativos (Fernández-Moreno, en prensa). En este escenario los y las NNA pueden haber tenido contacto y/o relación con personas significativas -no solo vinculadas biológicamente- que podrían desear sostener (Salvo Agoglia, 2020). Esto puede implicar múltiples separaciones y transiciones, con un alto costo emocional. Tras estas vivencias deberán dar sentido a su historia, su adopción y su sentido de sí mismo(a) (Neil, 2018 en Salvo Agoglia, 2020).

La adecuación de la adopción a una perspectiva de protección integral de derechos de la infancia reclama el desarrollo de políticas, normativas y técnicas fundamentadas y flexibles, en un marco de derechos humanos. Se requiere de forma urgente contar con una ley de garantías integrales de los derechos de la niñez como marco que se articule con el proyecto de ley que reforma el sistema nacional de adopción, actual SENAME, y el nuevo Servicio de Protección Especializada de la Niñez y la Adolescencia. Se proponen los siguientes puntos específicos:

- Mejorar la articulación entre el sistema de cuidados alternativos y el programa de adopción, con miras a la disminución de los

tiempos de espera de los y las NNA adoptables (Salvo Agoglia, 2020; Fernández Moreno, en prensa).

- Fortalecer el acompañamiento y apoyo pre y postadoptivo, basado en evidencia con las familias de origen que ceden y/o que son inhabilitadas parentalmente (Salvo Agoglia, 2020).
- Generar estrategias especializadas para garantizar la adopción de todos y todas los y las NNA en condición de adoptabilidad, atendiendo especialmente a los mayores de 8 años de edad, en grupos de hermanos y en situación de discapacidad (Fernández Moreno, en prensa).
- Eliminar el orden de prelación de los solicitantes, atendida la evidencia que muestra que ni la configuración familiar, ni la orientación sexual de los padres, influye en las capacidades de cuidado (Fernández Moreno, 2015; Fernández Moreno, en prensa; Salvo Agoglia, 2018).
- Garantizar el acceso universal, gratuito y de calidad, que permita determinar las condiciones y capacidades generales de los solicitantes, así como sus necesidades de apoyo en relación con las necesidades y características específicas del NNA que proyecta adoptar, realizando un giro hacia una perspectiva de preparación, acompañamiento y formación de la parentalidad adoptiva (Galleguillos & Jaque, 2017; Gómez & Salvo Agoglia, 2021; Fernández Moreno, en prensa).
- Establecer mecanismos de incentivo o subsidio económico para apoyar a las familias en la respuesta a las necesidades de NNA con altas demandas en el plano de salud (física o mental) y/o de sus cuidados generales (Fernández Moreno, en prensa).
- Desarrollar modelos de reclutamiento focalizado de familias adoptantes, basados en evidencia, dirigidos a NNA de más difícil enlace adoptivo (Fernández Moreno, en prensa).
- Crear un subprograma de apoyo de acompañamiento postadoptivo basado en evidencia, orientado al incremento de factores protectores y prevención de eventuales problemas y/o rupturas adoptivas (Gómez & Salvo Agoglia, 2021).
- Promover un cambio en la cultura de la adopción, dotando de recursos y de una estructura institucional estable e intersectorial

(sistemas de salud, sistemas escolares, población general, etc.) (Acosta, Salvo Agoglia, González & Fernández Moreno, 2017; Fernández Moreno, en prensa).

- Flexibilizar en la ley el corte que establece la adopción plena y cerrada con la familia de origen y/u otras personas significativas. Esto implica incluir la opción de contacto entre el o la NNA y su familia de origen u otras personas significativas, en caso de evaluarse como favorable para su interés superior, entre otras cosas, fortaleciendo intervenciones orientadas a no separar hermanos(as) biológicos, o en su defecto, sostener el contacto entre ellos(as) (Salvo Agoglia, 2020).
- Rebajar la edad de acceso a información sobre los orígenes (12-14 años) y fortalecer técnica y presupuestariamente los servicios de acompañamiento de búsquedas de orígenes (Salvo Agoglia, 2017; Salvo Agoglia & Marre, 2020).
- Asegurar en la ley que el o la NNA mantenga su nombre de origen y su relación con etnia y/o cultura de origen (Salvo Agoglia, 2020; Fernández Moreno, en prensa).
- Fortalecer presupuestaria y técnicamente el Programa de Intervención con niños, niñas y adolescentes institucionalizados y su preparación para la Integración a Familia Alternativa a la de Origen (PRI) (Salvo Agoglia, 2020)
- Garantizar que los y las NNA sean informados(as) continuamente sobre las decisiones relativas a su cuidado familiar, su derecho a ser oídos y aumentar progresivamente su participación efectiva y significativa en las decisiones vinculadas a los cuidados alternativos y en la adopción (Salvo Agoglia, 2020; García-Quiroga & Agoglia, 2020).
- Fortalecer la relación de transferencia entre investigación y políticas públicas, incluyendo la transferencia y formación en distintos niveles de especialización para profesionales del ámbito social, psicológico, jurídico y pedagógico.

Referencias bibliográficas

Acosta, E., Salvo Agoglia, I., González, H. & Fernández, P. (2017). Significados sobre la adopción en Chile desde la perspectiva de algunas

- madres y padres adoptivos. En I. Salvo Agoglia (Ed.), *Adopciones en Chile hoy: Políticas, prácticas e investigación*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Fernández Moreno, P. (2015). *Infancia, Parentalidad y Familia en el discurso del Estado de Chile sobre Adopción*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Galleguillos, M.F & Jaque, N. (2017). Hacia la construcción de un sistema nacional de adopción. En I. Salvo Agoglia (Ed), *Adopciones en Chile: Políticas, intervenciones e investigación*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- García-Quiroga, M., & Salvo Agoglia, I. (2020). Too Vulnerable to Participate? Challenges for Meaningful Participation in Research with Children in Alternative Care and Adoption. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406920958965>.
- Fernández Moreno, P. (en prensa). *Adopción de niños y niñas «mayores» en Chile, a través de sus discursos profesionales y normativos*. (Tesis doctoral, Universidad de Alicante, Alicante, España).
- Gómez, E. & Salvo, I. (2021). De la selección a la evaluación formativa: modelo de evaluación formativa para la parentalidad adoptiva (EFI). En M. Salazar-Muñoz (Coord.), *Parentalidad, cuidados y bienestar infantil: el desafío de la intervención en contextos adversos*. Santiago de Chile: RIL.
- Salvo Agoglia, I. (2017). Proyecto FONDECYT 3170338 *Adopciones en Chile: La construcción de narrativas sobre los orígenes y la Identidad*. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).
- Salvo Agoglia, I. (2018). Mujeres que adoptan monoparentalmente: dispositivos de intervención y prácticas de resistencia. *Revista de Estudios Sociales*, 63, 29-41.
- Salvo Agoglia, I. (2020). Proyecto FONDECYT 11200491 *Repensando la adopción desde la perspectiva de los niños. Historización, transiciones y relaciones en niños, niñas y adolescentes adoptados en Chile*. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).
- Salvo Agoglia, I., & Marre, D. (2020). Children Forever: The Search for Origins among Chilean Adults Who Were Adopted. *Child & Family Social Work*, 25(1), 127-134.

Selman, P. (2016). The rise and fall of intercountry adoption in the 21st century. *International Social Work*, 52(5), 575-594.

Propuesta 40: Reforma legislativa para reemplazar la figura del curador *ad litem* por un abogado de niños, niñas y adolescentes

Autora: Paula Correa

Entidad: Universidad Diego Portales, Chile

194

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989, ratificada por Chile en 1990, trae consigo un cambio de paradigma respecto a la infancia y adolescencia, pues reconoce a los niños, las niñas y adolescentes (NNA) como sujetos de derecho, quienes, al encontrarse en plena etapa de desarrollo, requieren de una protección especial y derechos específicos, debiendo las políticas públicas adecuarse a esto. Especial relevancia tiene el derecho de participación consagrado en el artículo 12 de la CDN, que reconoce el derecho de todo y toda NNA de ser siempre oído(a) en los asuntos que afecten sus diversos y particulares intereses, y de que su opinión sea debidamente tenida en cuenta. En este sentido, existe consenso sobre que, en el ámbito judicial y, en el futuro, en un sistema administrativo de protección, al momento en que la cuestión verse sobre un derecho vulnerado del o la NNA que ha de ser reparado o adjudicado, resulta fundamental para dar efectividad a su derecho a ser oído y garantizar el derecho a un debido proceso reconocerles además el derecho a contar con una defensa técnica y especializada que los(as) represente a través su abogado.

En Chile la Ley N° 19.968 que crea los Tribunales de Familia regula en el artículo 19 la figura del curador *ad litem*, que es el abogado(a) designado(a) por un juez de familia para representar los derechos de un niño, una niña y adolescente en aquellos casos en que carezcan de representante legal, o cuando el juez, en virtud de motivos fundados, estime que sus intereses son independientes o incluso contradictorios con los de aquel a quien corresponda legalmente su representación. Esta figura si bien significó un avance, ha sido criticada doctrinariamente de manera amplia respecto de su regulación, en razón de su carácter restringido, ya que el derecho a la defensa técnica y especializada de NNA se ejerce en casos

excepcionales, como una facultad del juez, impidiendo que el derecho en cuestión sea garantizado universalmente. Además, nada se afirma en la ley acerca de los alcances de la designación respecto de las obligaciones y compromisos que adquiere el curador con su representado(a).

Por otra parte, al no existir en Chile una institucionalidad especializada para dar defensa a niños, niñas y adolescentes, la representación a través del curador ha quedado entregada a instituciones que actúan bajo sus propios criterios, imposibilitando el establecimiento de estándares comunes adecuados para la prestación del servicio. La Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales desde el año 2014 cuenta con un programa de representación especializada e interdisciplinaria, bajo un modelo de abogado(a) de NNA, que ha atendido a la fecha a más de 400 NNA. Por otra parte, en 2017 y como respuesta al Informe del Comité de los Derechos del Niño, surge como política pública del Estado el Programa Mi Abogado, que se encarga de la representación jurídica de los y las NNA que se encuentran en modalidades de cuidado alternativo, o privados de la vida en entorno familiar, bajo un modelo interdisciplinario y en el que se representa su interés manifiesto. No obstante, este programa representa un avance importante en cuanto a estándares y calidad, no cubre a todos(as) quienes participan en un proceso judicial en sede de familia o penal, no sujetos a cuidados alternativos residenciales o familiares. Lo anterior tiene como consecuencia que ciertos(as) NNA sean representados(as) por un conjunto de instituciones públicas y privadas que, lamentablemente, no cuentan con un marco regulatorio que contemple los estándares y criterios comunes, como tampoco con un adecuado nivel de especialización en la defensa técnica de NNA, lo que impacta directamente en la calidad de la representación jurídica y, por lo tanto, también en los derechos de infancia y adolescencia.

Teniendo en cuenta lo anterior, y en el marco de las reformas en curso en infancia proponemos -de manera urgente y prioritaria- una reforma legislativa (Ley de sistema de garantías) y de política pública para reemplazar la figura del curador *ad litem* por un abogado del NNA. Dicha política pública debe ser amplia en cobertura, con cargas de trabajo adecuadas (en función del tipo y complejidad de los casos) garantizando que todos y todas los y las NNA que participen en un proceso judicial, especialmente por vulneración de sus derechos, cuenten con un abogado(a) de su confianza que los represente y defienda sus derechos, bajo estándares de funcionamiento y calidad comunes y homogéneos, que deben ser también interdisciplinarios, especializados e independientes. El ejercicio de la

representación requiere estar sujeto a protocolos y reglamentos basados en estándares de derechos humanos, en este sentido, la vinculación de niños, niñas y adolescentes con su abogado(a) debiera ser antes del primer contacto con el sistema (comisaría, tribunales, entidad administrativa); el equipo de representación debe entrevistarse siempre con el o la NNA al asumir su representación, manteniendo un contacto frecuente e informar y consultar las decisiones del caso, todo en un lenguaje acorde con su edad, madurez y circunstancias específicas. Debiera contemplarse una institucionalidad dotada de la independencia necesaria y que sea dicha institucionalidad la que fije los parámetros y estándares uniformes, para el ejercicio de la función de todos los programas de representación especializada, independientemente si son públicos o privados, especialmente en lo que se refiere a carga de trabajo, especialización y capacitación. Además, la información disponible aconseja establecer áreas de trabajo especializado para ciertos grupos de NNA, víctimas de violencia intrafamiliar, migrantes y con necesidades especiales.

196

Por último, considerando las complejidades de la implementación de una política pública de este alcance, y especialmente atendido a que actualmente existe un alto porcentaje de casos que terminan en acuerdos, resulta fundamental y adecuado al contexto que complementariamente se generen mecanismos para que a través del diálogo -y con la participación de la familia y comunidades- se pueda llegar a acuerdos respecto de medidas que afectan la vida de NNA en espacios seguros. Lo anterior permitiría desarrollar vínculos y comunidades sanas centradas en el diálogo, promoviendo así la participación de NNA, de las familias y comunidad local.

Referencias bibliográficas

- Acuerdo Nacional por la Infancia. (2018). Recuperado de https://www.minjusticia.gob.cl/media/2018/07/Acuerdo_Nacional_por_la_Infancia.pdf
- Bustos, A. (2019). *La representación judicial de los niños en los procedimientos protectores*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. Recuperado de https://derecho.udp.cl/wp-content/uploads/2019/12/20191218_La-representaci%C3%B3n-judicial-de-los-ni%C3%B1os-en-los-procedimientos-protectores.pdf

- Consejo Nacional de Infancia. (2015). *Análisis del sistema actual de representación judicial de los niños, niñas y adolescentes por curadores ad litem y propuesta de un sistema de acceso a la justicia en el marco de un Sistema Integral de Garantías de Derechos*. Recuperado de <http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Informe-final-estudio-curador-ad-litem.pdf>
- Couso, J. (2006). El niño como sujeto de derechos y la Nueva Justicia de Familia. Interés Superior del Niño, Autonomía Progresiva y derecho a ser oído. *Revista de Derechos del niño*, (3 y 4), 145-166. Recuperado de https://www.unicef.cl/archivos_documento/192/revista%20derechos%203_4.pdf
- Memoria General (2014-2019): La voz de los Niños, Niñas y Adolescentes*. Programa de curadurías ad litem. Universidad Diego Portales. Documento interno no publicado.
- Protocolo rol del curador. Programa de representación jurídica especializada de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales, La voz de los niños, niñas y adolescentes. Documento interno no publicado.
- UNICEF. (2020). *Propuesta de Estándares para la Defensa Especializada de Niños, Niñas y Adolescentes*. Capítulos 1 y 2. Documento interno no publicado.
- Valenzuela, E., Correa, P., Fernández, J. & Inostroza, D. (2019). Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes. Infancia primero: Lo prometido es deuda. En F. Vargas (Ed.), *Informe Anual sobre Derechos Humanos en Chile* (pp. 245-297). Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. Recuperado de https://derechoshumanos.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/12/05_Derechos_humanos_de_nin%C3%83os_nin%CC%83as_y_adolescentes.pdf
- Vargas Pavez, M. & Correa Camus, P. (2011). La voz de los niños en la justicia de familia de Chile. *Ius et Praxis*, 17(1), 177-204. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/iusetp/v17n1/art08.pdf>

Propuesta 41: Oficina especializada en exigibilidad de derechos de niños, niñas y adolescentes

Autora: Patricia Castillo

Entidad: Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad, Chile

Se propone la creación de una oficina nacional interministerial con el objetivo de resguardar que los programas relacionados con la niñez chilena cumplan con los principios de la participación y accedan a los mecanismos disponibles para resolver consultas, solicitar mediaciones y atender denuncias o reclamos.

No obstante, esta oficina no puede instaurarse en el Servicio Mejor Niñez pues se configuraría un conflicto de interés si el mismo órgano que debe recoger las denuncias en contra de sus empleados y las reclamaciones respecto de la atención de su servicio es el que ejecuta y evalúa los programas. Se cuestiona de esta forma la potestad de autotutela ejecutiva que posee el servicio sobre sus propios actos.

El servicio ha resuelto una situación similar al estipular el fin de los programas de representación jurídica (PRJ). Dichos dispositivos poseen insalvables conflictos de interés al ser ejecutados por los mismos organismos colaboradores a cargo del resto de la oferta y al ser licitados, evaluados y supervisados por el mismo servicio al que eventualmente deberían demandar civilmente o contra el que debieran accionar penalmente contra sus funcionarios (Estrada, 2021).

Teniendo en cuenta lo anterior, se requiere la entrada de un nuevo equipo de trabajo, independiente del Servicio Mejor Niñez, pero con un respaldo institucional de un organismo de igual peso en el sistema de protección. Por lo tanto, se propone la creación de una oficina nacional de exigibilidad de derechos que sea dependiente de la Subsecretaría de la Niñez.

La Subsecretaría de la Niñez es el órgano que parece más adecuado para llevar a cabo este rol ya que el nuevo Servicio Mejor Niñez estará sujeto a su fiscalización (artículo 1, Ley 21.302). La Ley del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (Ley N° 20.530) en su artículo 3 bis letra c) le encomienda a este ministerio velar por los derechos de los niños y en específico dispone:

Administrar, coordinar y supervisar los sistemas o subsistemas de gestión intersectorial que tengan por objetivo procurar la preven-

ción de la vulneración de los derechos de los niños y su protección integral, en especial, la ejecución o la coordinación de acciones, prestaciones o servicios especializados orientados a resguardar los derechos de los niños y de las acciones de apoyo destinadas a los niños, a sus familias y a quienes componen su hogar, definidas en la Política Nacional de la Niñez y su Plan de Acción, el que deberá contener los programas, planes y acciones que incluirá en su ejecución, sin perjuicio de las competencias que tengan otros organismos públicos.

A su turno, la Ley N° 21.302 le entrega a la Subsecretaría de la Niñez la potestad de contratar auditorías externas que deberán pronunciarse sobre el estado y la calidad de las acciones del servicio según los parámetros y estándares mínimos fijados por aquella (artículo 39 Ley 21.302). Agregado a esto, se considera función pública el desarrollo de este rol por los auditores externos, por lo que estarán obligados a denunciar toda situación que revista caracteres de delito. A pesar de lo descrito, el órgano ante el cual NNA y sus personas de confianza presenten sus denuncias y reclamos debe ser un órgano permanente a diferencias de las funciones ya descritas por la auditoría.

En conclusión, se requiere instaurar una oficina especializada central que se incorpore dentro de la orgánica de la Subsecretaría de la Niñez para ejercer funciones de acogimiento, investigación y decisión frente a los reclamos y denuncias presentadas por NNA o personas de su confianza.

Referencias bibliográficas

Estrada, F. (2021). *La Ley 21.302, Crea Servicio de Protección Especializada a la Niñez y la Adolescencia y modifica normas legales que indica*. Recuperado de <https://infajus.cl/2021/05/11/estrada-ley-21302-crea-servicio-de-proteccion-especializada/>

Eje participación

Propuestas asociadas a participación e investigación social

Propuesta 42: Proceso de investigación focalizado en la creación de niños, niñas y adolescentes en los talleres de poesía

Autora: Alejandra González

Entidad: Pontificia Universidad Católica de Chile

200 Durante octubre 2019, se desató en Chile un proceso de revuelta popular iniciado por los estudiantes secundarios y mantenido por la ciudadanía plena, que ha logrado fracturar las bases jurídicas del modelo neoliberal que implementó la dictadura y que los años de postdictadura reprodujeron sin grandes alteraciones. De hecho, Chile enfrentó durante octubre de 2020 un plebiscito histórico que logró aprobar la creación de una nueva carta constitucional, inaugurando un proceso constituyente inédito que solo fue posible gracias a la movilización popular que logró presionar a las fuerzas políticas conservadoras a que acordaran participar en una convención constituyente. Desde octubre 2019 hasta marzo 2020, Chile estuvo movilizado semana a semana y sus ciudadanos debieron enfrentar, de parte del Estado, una política de represión y vulneración de derechos que implicó toques de queda y uso de balines por parte de la policía que fueron disparados directamente al rostro de los manifestantes y que el INDH (2020) cifra en 405 personas con lesiones oculares. Según la Defensoría de la Niñez (2020), 374 niños solicitaron su intervención por vulneraciones producidas en contexto de movilización.

En este contexto, y a partir del reconocimiento de los niños y las niñas como protagonistas (Liebel, 2009) y de los aprendizajes obtenidos en investigaciones sobre violencia de Estado (Castillo & González, 2019) y vulneración de derechos en sus territorios (González & Espinoza, 2019), la investigadora responsable creó e implementó un dispositivo de escucha y de trabajo con niños y niñas que se implementó en formato de taller durante los meses de octubre a diciembre 2019 en las escuelas públicas de Valparaíso y que permitió fracturar el silencio que se impone cuando es el Estado el que violenta. Este espacio permitió acompañar el proceso de creación de

todos los participantes, facilitando la reelaboración de la experiencia de manera de resituarla en el espacio público. Este proceso fue documentado ampliamente, permitiendo obtener un libro que presenta el dispositivo metodológico para que pueda ser replicado. Asimismo, se recogió toda la materialidad producida por los niños y las niñas (discursos y dibujos producidos) provocando la creación de una canción que fue elaborada por músicos adultos, jóvenes, niñas y niños, quienes en un trabajo colectivo sobre la base de los discursos de los niños y las niñas que participaron en los talleres compusieron la letra de una canción que puede ser considerada como una acción transformadora (Denzin, 2018) en sí misma.

A partir de esta experiencia, la investigadora responsable levantó un proyecto para el Fondo del Libro dependiente del Ministerio de la Cultura, el cual fue financiado y le permitirá durante el año 2021 y parte del 2022 (seis meses de implementación de los talleres, los cuales se iniciarán durante el mes de julio) la implementación de dos talleres de poesía con niños y niñas que estudian en las escuelas públicas de la comuna de Valparaíso, quienes recibirán una beca en dinero como incentivo a su trabajo poético, imitando el exitoso modelo implementado por la Fundación Neruda para poetas adultos, del cual la investigadora responsable fue beneficiaria.

La corporación de educación de Valparaíso ha implementado un modelo educativo denominado «Éxito de las trayectorias educativas de los estudiantes de Valparaíso», que se sustenta en un paradigma biopolítico afirmativo, basado en el acompañamiento de las trayectorias reales de estudiantes. Este paradigma posibilita pensar la singularidad de una vida que valga como cualquier otra, precisamente porque es diferente de cualquier otra (Rosselló, 2011), oponiéndose a la lógica homogeneizante del Estado Nación moderno. En ese sentido, en la medida en que la comunidad actúa como un sistema inmunitario, acoge y protege justamente a quien es más ajeno y a quien es más indefenso (Esposito, 2009). En este sentido la existencia de un espacio de desarrollo literario poético se articula en armonía con estos objetivos y potencia el modelo, enriquece la escuela, permitiendo la configuración de espacios de igualdad y participación para niños y niñas de la comuna que permitan el rescate de su singularidad, en el ofrecimiento de una experiencia de igualdad, donde todos los niños y niñas pueden ser poetas si es que así lo desean.

Un taller se realizará con diez niños entre 6 y 9 años y el segundo con diez niñas entre 10 y 13 años. Este taller se funda en el supuesto que niños,

niñas y niños son productores estéticos, es decir, que crean y recrean el mundo a partir del reconocimiento de su posición subjetiva y con el afán de reproducir y/o resistir ideológicamente al cúmulo de experiencias del cual pueden formar parte, siendo capaces inscribir este proceso en una serie de objetualidades necesarias de ser leídas como textos sociales, en este caso textos poéticos, y que la escucha y diálogo en torno a estas producciones permite desarrollar la capacidad de agencia de los participantes y, por ende, la posibilidad de sentirse parte del mundo en el que habitamos siendo reconocidos como constructores de este. En ese sentido la propuesta se enfoca en el desarrollo de niños y niñas, pero observa ese desarrollo siempre en un proceso que implica la interrelación con el mundo adulto.

202

La propuesta, entonces, busca generar un proceso de investigación de tipo etnográfica que se focalice en el proceso de creación que niños y niñas desarrollan a partir del encuentro intergeneracional con la tallerista y otros adultos invitados (poetas, músicos y creadores), de manera de discutir las implicancias teórico-políticas de esta construcción de niñez tanto para las metodologías de investigación-intervención clínicas y sociales y su aporte a los procesos de transformación social.

Referencias bibliográficas

- Castillo, P. & González, A. (Eds.). (2019). *El diario de Francisca*. Santiago: Hueders.
- Defensoría de la Niñez. (2020). *Informe Anual 2020. Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile*. Recuperado de <https://www.defensorianinez.cl/informe-anual/>
- Denzin, N. K. (2018). Performing Ethnography: Staging Resistance. *Cultural Studies and Critical Methodologists*, 18(6), 453-462. <https://doi.org/10.1177/1532708618787460>
- Esposito, R. (2009). Biopolítica y Filosofía. 133-141. (V. Lemm, & M. Vatter, Entrevistadores) Santiago: *Revista de ciencia política*. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2009000100007>
- González, A. & Espinoza C. (2019). *Abrazos que acompañan*. Valparaíso: Corporación de Educación de Valparaíso.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos. (2020). *Reporte general de datos sobre violaciones a los derechos humanos*. Disponible en <https://>

www.indh.cl/bb/wp-content/uploads/2020/04/Reporte-INDH-19-de-marzo-de-2020.pdf

Liebel, M. & Martínez, M. (Coords.). (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.

Propuesta 43: Consideraciones para la investigación con niños y niñas (primera infancia) como mecanismo de participación

Autoras: Carolina Caffarena, Marlene Fermín y Catalina Pávez

Entidad: Universidad Finis Terrae, Chile

203

La propuesta consiste en considerar la voz de los niños y las niñas en la investigación que sustenta el diseño de las políticas para la niñez, fortaleciendo una metodología participativa donde se escuche y valide su voz. Favorecer espacios de participación supone dejar de lado la concepción de niños y niñas como pobres, débiles y dependientes, eliminando su permanente infantilización. Desde el enfoque de derecho, la participación favorece el carácter autónomo de los sujetos como transformadores de sus entornos.

La participación es un principio de los derechos humanos, se presenta como un eje articulador. En la Convención de Derechos del Niño, Niña y Adolescente, se destaca el artículo n°12, el cual trata sobre la libertad de expresión en todos los asuntos que le afectan, en la medida que el niño o la niña ha ido formando juicio propio.

El juicio propio no se puede favorecer si no se hace posible la participación, pues la participación permite una apertura de espacios sociales que permite vivir diversas experiencias. La formación del juicio propio debe ser con independencia del tutelaje, es decir, la sociedad debe madurar en la confianza hacia los niños y las niñas, creyendo que son capaces de formar su juicio desde diversas experiencias y vinculaciones.

Desde la perspectiva de derechos, el carácter de ciudadano participante se le reconoce dentro de una colectividad, y se le considera como ciu-

dadano, independiente si la persona está consciente de ello o no. Por lo tanto, reconocer al niño o niña como sujeto de derecho es reconocerlo como ciudadano, y en consecuencia, esta mirada nos lleva a pensar que todos los espacios en los que el niño y niña transitan son espacios de participación. Es así como desde la academia consideramos relevante impulsar espacios de participación de los niños y las niñas en las investigaciones que les conciernen.

La investigación en torno a la primera infancia es, entonces, una oportunidad para que aparezcan sus voces. Esta propuesta invita a incorporar a los niños y las niñas de manera directa en aquellos procesos investigativos que les atañen. Si bien es una arista que se ha explorado, aún es incipiente y falta mucho desarrollo en ella. Buscamos fomentar el desarrollo de investigaciones que consideren la perspectiva de nuestros niños y niñas.

204

Diferentes autores y autoras han explorado vías de participación de niños y niñas en las investigaciones, por ejemplo, a través de recursos audiovisuales (Theobald, 2017), representaciones gráficas a través de esquemas o mapas (Fritz, 2016), escritos, dibujos, fotografías o modelos con objetos concretos (Green, 2015). Otras alternativas son las creaciones artísticas, juego de roles y elaboración de libros (Green, 2017), así como múltiples adaptaciones de las técnicas tradicionales de investigación, como entrevistas y observaciones, pero centradas en los niños y niñas, y en muchos casos, desarrolladas por ellos(as) mismos(as), dependiendo de su grado de participación y del rol que desempeñan en la investigación.

En tal sentido, lo que se propone como acciones concretas son:

- Diseñar criterios y estándares éticos, desde el enfoque de derecho y en consideración de los contextos socioculturales, para las investigaciones que consideren a los niños y las niñas en su propuesta como actores claves.
- Otorgar a los niños y a las niñas el lugar de agentes del proceso en el diseño de las investigaciones, considerando su opinión en las decisiones tomadas, no solo en lo referente al asentimiento y/o consentimiento informado, sino en los posibles conflictos que se prevean.
- Dependiendo de la naturaleza de la investigación y del rol que hayan desempeñado, invitar a niños y niñas a ser parte de la

difusión e implicancias de los hallazgos que se generen, y un mayor involucramiento en las distintas etapas de la investigación. Este punto es fundamental, pues son las investigaciones que se realizan en la academia las que se transforman en el sustento empírico del diseño de las políticas públicas hacia la niñez y repercuten en los diferentes procesos de la vida cotidiana.

Referencias bibliográficas

- Fritz, H. (2016). Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 197-216.
- Green, C. (2015). Toward Young Children as Active Researchers: A Critical Review of the Methodologies and Methods in Early Childhood Environmental Education. *The Journal of environmental Education*, 46(4), 207-229. DOI: 10.1080/00958964.2015.1050345
- Green, C. (2017). Four Methods for Engaging Young Children as Environmental Education Researchers. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 5(1), 6-19.
- Theobald, M. (2017). Children as research participants in educational research using video-stimulated accounts. *International Journal of Educational Research*, 86, 131-143. DOI: 10.1016/j.ijer.2017.07.008

Propuesta 44: Creación de un Hub de investigadores niños, niñas y jóvenes junto a investigadores consolidados para la generación de conocimiento relevante para la política pública

Autor: Mahia Saracostti y Patricia Castillo

Entidad: Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad, Universidad de La Frontera y Universidad de Valparaíso, Chile

El ejercicio pleno de los derechos de la niñez sólo puede garantizarse si se incorporan de forma transversal en los procesos de coproducción de conocimiento, es decir, que niños, niñas y jóvenes sean consultados, coinvestigadores o lideren procesos investigativos, en aquellos ámbitos

que competen a sus vidas cotidianas, como por ejemplo la formación integral e inclusiva, bienestar y salud, protección universal y especializada así como en el diseño de las políticas e instituciones que buscan establecerse como garantes de sus derechos. Se propone la creación de un Hub de investigadores intergeneracional (NNJ e investigadores adultos consolidados), instalándose al alero de la institucionalidad pública correspondiente al Ministerio de Educación, Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación y Subsecretaría de la Niñez.

La evidencia internacional muestra que dar a los niños, las niñas y jóvenes la oportunidad de participar en diversos asuntos ligados a su bienestar, educación y protección, puede fortalecer su autoestima, sentido de empoderamiento y capacidades, y generar sensaciones de conexión y compromiso con la toma de decisiones que les afectan (Saracostti et al., 2015); mientras que la evidencia reciente ha mostrado que en el contexto de COVID-19 la investigación participativa con NNJ es especialmente relevante (Cuevas-Parra, 2020), considerando que el último reporte del CRC al Estado de Chile (2015) identificó de forma preocupante la ausencia de mecanismos de participación efectivos por parte de los y las NNJ en relación con materias que les afectan directamente.

El ejercicio pleno de los derechos de la niñez sólo puede garantizarse si se incorporan, de forma transversal, estrategias metodológicas de participación infantil en los procesos de coproducción de conocimiento, con NNJ que son consultados, coinvestigadores o lideran procesos investigativos (Shier, 2018) y en el diseño de las políticas e instituciones que buscan establecerse como garantes de sus derechos. Lo anterior adquiere especial relevancia en entornos digitales, donde NNJ tienen experiencias únicas como usuarios y creadores (Lips et al., 2017; Livingstone, S., & Third, A., 2017; Ribble, M., 2009), especialmente en contexto de pandemia y postpandemia por COVID-19, fomentando la colaboración entre investigadores adultos y niños (Gibbs et al., 2020); proporcionando acceso a información y conexiones, recursos cruciales para el empoderamiento de los niños (Roll et al., 2017; Tisdall et al., 2009); y promoviendo la conciencia de diversas perspectivas, habilidades de comunicación y resolución de conflictos (Thomson & Gunter, 2007; Reimer et al., 2015). Estas herramientas pueden mejorar la acción colectiva y la creación para que los niños y las niñas defiendan su bienestar (Thomson & Gunter, 2007; Reimer et al., 2015).

Se propone crear un Hub de Investigación y Participación (Participa Hub) que busca constituirse como un equipo interdisciplinario de investigadores(as) de las ciencias sociales, jurídicas y políticas, de la educación y

la salud, entre otros, con experiencia en trabajo con NNJ que participan en investigaciones sociales. Su propósito sería generar conocimiento interdisciplinario e intergeneracional respecto a la niñez y adolescencia contemporánea en base a los enfoques de derechos de la niñez, desarrollo humano, interculturalidad y género a través de métodos mixtos, reconociendo los desafíos y oportunidades de los entornos digitales que la pandemia ha realzado, la diversidad de técnicas de recolección de datos disponibles para el trabajo con NNJ y, en especial, el abordaje de investigaciones con enfoques participativos.

Se destacan experiencias de otros países que pueden servir como insumo para el desarrollo de esta propuesta, por ejemplo el Hub Young Voices in Decision Making (<https://hubnanog.ie/>) de Irlanda; la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) de Colombia; el Youth-led Participatory Action Research Hub (YPAR) (<http://yparhub.berkeley.edu/>) de los Estados Unidos; y el Children's Research Centre (<http://wels.open.ac.uk/research/childrens-research-centre>) de Reino Unido.

207

Las perspectivas de los niños, las niñas y jóvenes son esenciales para diagnosticar, diseñar y evaluar los resultados en los ámbitos que competen a sus vidas cotidianas, como por ejemplo la formación integral e inclusiva, bienestar y salud, protección universal y especializada.

Los principales objetivos de Participa Hub son:

- 1.** Desarrollar investigaciones sobre derechos de la niñez y participación infantil, basadas en una perspectiva multidimensional, intergeneracional e interseccional, que integre aspectos culturales, sociales, evolutivos o psicológicos orientados a la reducción de las inequidades especialmente en los ámbitos de educación, salud y protección integral.
- 2.** Diseñar e implementar estrategias metodológicas innovadoras basadas en un enfoque participativo de NNJ co-investigadores en el campo de la niñez, siguiendo los lineamientos de la Convención Internacional de los Derechos de la Niñez sobre el derecho de los niños y las niñas a ser oídos(as) y participar en la toma de decisiones sobre lo que los afecta.
- 3.** Desarrollar actividades académicas y de transferencia a la sociedad, que impacten significativamente la agenda de políticas públicas de la niñez, involucrando a investigadores, profesionales que trabajen

con niños, niñas y jóvenes y tomadores de decisiones, entre otras audiencias clave.

4. Establecer relaciones con centros de investigación nacionales, especializados en el campo de estudios sobre la niñez, que sea promovido por el Ministerio de Ciencias, los cuales hayan enfatizado la participación infantil en la generación de conocimiento, incluyendo el intercambio, colaboración y formación entre investigadores.

En base a los objetivos planteados, se buscaría promover estrategias que permitan: 1) La formación de futuras generaciones de investigadores(as) a través de la construcción de un laboratorio intergeneracional de proyectos que incluya a investigadores niños, niñas y jóvenes para resolver problemas públicos junto a investigadores senior de las universidades; y 2) Asesorías a organismos públicos especializados en el campo de la niñez y adolescencia, a establecimientos escolares y organizaciones de NNA, en base resultados de investigaciones colaborativas entre NNJ e investigadores de las universidades, dirigidas a los tomadores de decisiones públicas relativas a la población infanto-juvenil.

Participa Hub contemplaría un plan de formación e inserción de científicos niños, niñas y jóvenes a lo largo del país, en un laboratorio de proyectos de investigación para resolver problemas públicos de relevancia para la niñez y adolescencia, en torno a:

1. Programas de formación de estudiantes:

- Participación de investigadores principales, adjuntos y jóvenes del núcleo en la formación de pregrado de futuros profesionales en las áreas de psicología, trabajo social, educación y salud, y en la formación de postgrado (docencia y dirección de tesis) en los programas de Doctorado en Psicología y Magíster en Clínica Relacional con Niños y sus Padres de la UAH; Doctorado en Educación y Doctorado en Psicología de la UCM; Doctorado en Psicología y transformaciones sociales de la PUCV.
- Apoyo económico a través de becas parciales y totales a estudiantes de postgrado en programas de magíster o doctorado pertinentes al campo temático.
- Desarrollo de un programa de formación continua interinstitucional que aporte a la formación profesional y científica descentralizadamente vía plataformas *e-learning*.

2. Integración de NNA y jóvenes investigadores(as) para formar trayectorias de investigación desde un enfoque colaborativo, que dejen capacidades instaladas en los niveles formativos escolares y universitarios, como se detalla a continuación:
 - Proporcionar incentivos para que niños, niñas, adolescentes y jóvenes investigadores desarrollen iniciativas que aborden temáticas públicas sobre niñez en el Laboratorio intergeneracional.
 - Garantizar, a investigadores jóvenes y NNA vinculados al Laboratorio intergeneracional, el acceso a la infraestructura necesaria, en distintas universidades, para el desarrollo de sus proyectos (biblioteca, sala de computación, patrocinio institucional para concursos públicos y asesoría para la correcta presentación de los mismo, etc.).
 - Formación de niños, niñas y adolescentes coinvestigadores, quienes junto a investigadores de gran trayectoria ejecutarán investigaciones colaborativas e intergeneracionales.
3. Realización de convocatorias, a través del Laboratorio intergeneracional, de proyectos que contemplen un riguroso proceso de incubación, monitoreo y pilotaje.

Referencias bibliográficas

- Cahill, C. (2007). Doing Research *with* Young People: Participatory Research and the Rituals of Collective Work. *Children's Geographies*, 5(3), 297-312. DOI: 10.1080/14733280701445895
- Cuevas-Parra, P., & Tisdall, E. K. (2019). Child-Led Research: Questioning Knowledge. *Social Sciences*, 8(2), 44. <https://doi.org/10.3390/socsci8020044>
- Gibbs, L., Campbell, R., Morrice, H., Marinkovic, K., Carpenter, L., Saracostti, M., Sweeney, D., Morgan, G., & Pirrone A. (2018). *Think Big – Multi-national digital platforms enabling child and youth led health and wellbeing initiatives*. \$200,000. VicHealth Sustainable Development Goals Partnerships Grant. 2018-2020.
- Gibbs, L., Kornbluh, M., Marinkovic, K., Bell, S., & Ozer, E. J. (2020). Using Technology to Scale up Youth-Led Participatory Action Research:

- A Systematic Review. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), S14-S23. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.10.019>
- Lips, M., Eppel, E., McRae, H., Starkey, L., Sylvester, A., Parore, P., & Barlow, L. (2017). *Understanding children's use and experience with digital technologies: final research report*. https://www.wgtn.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0005/1866596/understanding-children-use-and-experience-of-digital-technologies-2017-v2.pdf
- Livingstone, S., & Third, A. (2017). Children and young people's rights in the digital age: An emerging agenda. *New Media & Society*, 19(5), 657-670. Recuperado de <http://10.0.4.153/1461444816686318>
- Reimer, K. E., & McLean, L. R. (2015). Taking note: engaging students as co-researchers. *Radical Pedagogy*, 12(2), 68-92.
- Ribble, M. (2009). Passport to Digital Citizenship: Journey toward Appropriate Technology Use at School and at Home. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), 14-17. Recuperado de <https://ezp.lib.unimelb.edu.au/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ904288&site=eds-live&scope=site>
- Roll, S., & Browne, L. (2017). Students as co-researchers to inform student learning: Findings from a poverty simulation. *Action Research*, 18(2), 230-250. <https://doi.org/10.1177/1476750317723966>
- Saracostti, M., Grau, O., Caro, P., Kinkead, A. & Vatter, N. (2015). El derecho de participación en la niñez: debates, desafíos y alcances para la investigación social y su incidencia en la política pública. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (62). Recuperado de <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad>
- Shier, H. (2018). Towards a New Improved Pedagogy of Children's Rights and Responsibilities. *International Journal of Children's Rights*, 26(4), 761-780.
- Tisdall, K., Davis, J., & Gallagher, M. (2009), Researching with Children & Young People: Research Design, Methods and Analysis. *The Journal of Educational Research*, 103(4), 291-292.
- Thomson, P. & Gunter, H. (2007). The Methodology of Students-as-Researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods. *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 327-342.

Propuestas asociadas a mecanismos de participación infantil

Propuesta 45: Política de diálogo intergeneracional

Autora: Patricia Castillo

Entidad: Instituto Milenio para la Investigación en Depresión y Personalidad, Chile

Es importante fortalecer una política que favorezca el diálogo intergeneracional entre adultas(os) organizadas(os) y colectivos de niñas y niños. La participación de niñas y niños no puede seguir siendo pensada como un acto individual, ni restringirse a métodos tradicionales que sólo recogen información mediante consultas diseñadas por adultas(os) y en las que muchas veces los resultados no son relevantes, ni incidentes en la materia que se consulta. Para reconocer el carácter protagónico de la participación infantil, será necesario favorecer con recursos económicos y reconocimiento social todo espacio en el que niños y niñas se organicen y sostengan desde la colectividad. En Chile y en América Latina existen numerosos y diversos grupos de niñas y niños organizadas(os) con distintos fines: feministas, deportivos, políticos, ecológicos, de scout, etc.

211

Referencias bibliográficas

- Castillo Crisostomo, C. D., & Dorote Solis, R. M. (2019). *Experiencias de participación ciudadana de la Red de Organizaciones de Niños, Niñas y Adolescentes Adilit-Yauli*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Huancavelica, Huancavelica, Perú. <http://repositorio.unh.edu.pe/handle/UNH/2861>
- Liebel, M. & Martínez, M. (Coords.). (2009). *Infancia y derechos humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*. Lima: Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- Montes, J. A. R., & Tejeira, S. E. (2018). La participación de los niños/as y jóvenes en el gobierno de las organizaciones sociales de infancia. *Sociedad e Infancias*, (2), 323-327.
- Shabel, P. N. (2016). «Venimos a jugar ya luchar». Participación política de niños y niñas en organizaciones sociales. *Lúdicamente*, 5(10).

Propuesta 46: Sistema de participación e incidencia

Autoras(es): Ingrid Boerr, Andrea Figueroa, Francisco Garate y Consuelo Rebolledo

Entidad: Universidad de Las Américas, Chile

Desarrollo:

La construcción de ciudadanías democráticas participativas implica la constitución de espacios de redefinición social que aspiran a la generación de sociedades justas, equitativas y dialogantes que converjan en la construcción de una nueva sociedad, resituando a la infancia como una etapa de formación como sujeto político e histórico, mientras que, por el contrario, el adultocentrismo se manifiesta, principalmente, en espacios de expresión asimétricos, como visibilización de la ideología dominante (Foucault, 1979), que se ha sostenido históricamente como acción diferenciadora de las responsabilidades de cada grupo, y se han asentado en sociedades modernas producto de las variaciones demográficas (Duarte, 2012) centrando su campo de acción en la asistencia, protección y formación (Porro, 2007).

Las políticas de infancia en Chile se han focalizado en tres áreas: a) promoción del desarrollo infantil y prevención primaria y secundaria del rezago (MINSAL, 2007); b) ampliación de la cobertura, fortalecimiento de los sistemas de fiscalización de los centros educativos (MINEDUC, 2016) y garantizar la calidad de la educación impartida a través de los sistemas de aseguramiento de la calidad; c) en el marco de protección, principalmente, prevención contra la violencia infantil, explotación sexual, tráfico de niños y niñas y trabajo infantil (UNICEF, 2018). Si bien estas políticas otorgan un primer nivel de avance y condiciones estructurales mínimas para las infancias, aún no son suficientes.

Las niñas, los niños y adolescentes (NNA) son ciudadanos activos que viven, perciben y conciben la realidad, y que, aunque no alcancen a comprender en su totalidad el fenómeno global o los aspectos complejos de una situación, son sensibles y parte de ella. Un proceso de cambio respecto de los y las NNA no puede sino ser a partir de dejar de pensar y hablar por ellos(as) y realizar las transformaciones necesarias para generar los espacios, las instancias y las metodologías para que hablen por sí mismos(as) y sus voces sean escuchadas, reconocidas e incorporadas en las decisiones y acciones políticas. Los adultos deben escuchar sus necesidades, directamente, desde sus propias opiniones y demandas, aliarse

con NNA para llevar sus ideas y opiniones respecto de lo que ven, sienten, desean e imaginan.

Desde los diversos modelos de participación se enfatiza la necesidad de generar equilibrios de poder y responsabilidades compartidas en la asociación entre niños y adultos (Hart, 1993; Wong, Zimmerman & Parker, 2010). En este sentido, las políticas sobre la primera infancia organizan y configuran su participación desde dos aristas: adultocentrada, caracterizada por una participación infantil de tipo infantilizada y adulterada; y disidente a la adultocentrada, que es disímil a las pautas adultas (Lay-Lisboa & Montañés Serrano, 2018).

A nivel internacional, sobre todo desde la consideración de la ratificación de los Estados de la Convención de los Derechos del Niño, se supuso el reconocimiento de al menos los derechos que esta garantiza; sin embargo, en el caso chileno, esto no es así y en Latinoamérica es uno de los dos países que no contemplan a nivel constitucional dicha protección. En materia de participación y de acuerdo al sitio de *Constitute Project*, sólo las constituciones de Bolivia, Colombia, Ecuador y México consideran el derecho a la participación de NNA a nivel constitucional.

En Chile, el proceso constituyente iniciado el 2020 es una oportunidad para avanzar en los espacios de participación de NNA, no sólo durante, sino también en la forma en que se establezcan garantías de participación permanente en los espacios en que los y las NNA son incumbentes. Según un resumen de programas constituyentes realizado por la plataforma Contexto (2021), un 63% de las y los convencionales electos(as) incluyen el establecimiento de derechos de los y las NNA en la nueva carta magna, esto pronostica al menos que la discusión sea puesta sobre la mesa, pero en ningún caso garantiza la inclusión.

Un elemento que no ha sido mencionado en la elaboración del reglamento es incluir espacios de participación, ya sea informativa o vinculante para NNA, lo cual es un factor importante de considerar e impulsar no sólo desde las y los convencionales que estén convencidos(as) de la relevancia de considerar a NNA como sujetos de derecho activo, sino también desde el trabajo que la sociedad civil puede llevar a cabo para garantizar estos espacios e incidencia. La nueva carta magna debe considerar una mirada integral de la sociedad y, frente a esto, los niños, las niñas y adolescentes son sujetos que deben tener garantizado el desarrollo de la incidencia y equidad con los demás integrantes de la socie-

dad a través de una verdadera garantía y promoción del ejercicio de su autonomía progresiva.

La propuesta tiene por finalidad establecer un derecho fundamental básico a los y las NNA, el derecho a la participación, pues «Chile mantiene hasta el día de hoy una visión tutelar, impidiendo que ejerzan su derecho a la participación y el derecho a ser oídos, considerando que sus opiniones son válidas y deben ser tomadas en cuenta» (Herras, 2021, s/p). Es imperativo considerar un sistema de participación e incidencia que dé respuesta a las demandas propias y avance en el establecimiento del derecho. Tomando como base la Escalera de Participación de Hart (1993) y contemplando el establecimiento de espacios desde el nivel de consulta hasta el nivel de participación iniciada por los mismos y las mismas NNA, se propone de acuerdo al siguiente detalle:

- Espacios: Se considerarán como espacios de discusión y de canalización de la participación los establecimientos educacionales de educación parvularia, básica y media de las dieciséis regiones del país.
- Mecanismos de participación: Se pondrán al servicio de los establecimientos educacionales dos metodologías que hoy están consideradas en la Legislación (Ley N° 20.500), diálogos participativos y cuentas públicas participativas.
- Sistematización: Cada establecimiento educacional conformará luego espacios comunales en los cuales se irán definiendo de manera consensuada las opiniones que surjan desde los y las NNA, estos espacios se unirán a nivel distrital y se deberá garantizar encuentros con los convencionales de cada distrito. Estos recogerán las opiniones surgidas en el mesosistema y exosistema. Luego, mediante una rendición de cuentas, las y los convencionales regresarán a sus distritos, y expondrán los puntos que han sido considerados y los que han sido excluidos.

Referencias bibliográficas

Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, (36), 99-125.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

- Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Florencia: Unicef.
- Herras, V. (2021). Constitución e Infancia: Desafíos para la incorporación de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes en una nueva Constitución y la promoción de su participación en el Proceso Constituyente. Santiago de Chile. <https://plataformacontexto.cl/cms/wp-content/uploads/2021/04/Constitucion-e-Infancia.pdf>
- Lay-Lisboa, S. & Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>.
- MINSAL. (2007). *II Encuesta Nacional de Calidad de Vida y Salud*. Recuperado de <http://epi.minsal.cl/epi/html/sdesalud/calidaddevida2006/Informe%20Final%20Encuesta%20de%20Calidad%20de%20Vida%20y%20Salud%202006.pdf>
- MINEDUC. (2016). Conoce la Superintendencia de Educación. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/la-institucion/que-es-la-superintendencia-de-educacion/>
- Porro, S. (2007). Algunas reflexiones sobre la infancia en la sociedad. La Habana, Cuba: FLACSO-Universidad de La Habana.
- UNICEF. (2018). *Plan estratégico UNICEF 2018-2021*. Recuperado de https://www.unicef.org/media/48136/file/UNICEF_Strategic_Plan_2018-2021_SP.pdf
- Wong, N., Zimmerman, M. A., & Parker, E. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 100-114. DOI:10.1007/s10464-010-9330-0

Propuesta 47: Mecanismos formativos de participación en el currículum docente

Autor: Luis Alarcón

Entidad: Universidad de Concepción, Chile

216

El principio de participación de la Convención sobre Derechos del Niño es recursivo: «a participar, se aprende participando», como lo ha señalado la jurisprudencia en el área (especialmente, la OBS. GRAL. 12). En la actualidad, el ejercicio de los derechos de participación es uno de los más mermados por las barreras estructurales que condicionan su efectividad (condiciones contextuales y predisposiciones parentales, entre otras); además de los estereotipos generacionales que tenemos sobre niños, niñas y adolescentes, sus competencias e inclusive, su idoneidad para participar. Por tanto, el Estado ha de generar mecanismos formativos de participación insertos en el currículum docente, con objetivos más ambiciosos que los habituales de una asignatura de Educación Cívica. En este sentido, NNA han de estar informados(as) a plenitud sobre sus derechos, sus alcances y áreas de discusión y deben ser incorporados dentro de sus actividades cotidianas de enseñanza, la formación e incentivación de consensos en distintas decisiones educativas, entre otras. Para esto, es igualmente necesaria la transversalización del enfoque de derechos en la formación inicial y continua de los docentes, con miras a la búsqueda de mejores herramientas pedagógicas para traspasar dichos contenidos a NNA, de acuerdo con la evolución de sus facultades. Tal y como podemos ya reconocer, la realización de los derechos de la Convención es interdependiente: un derecho efectivo sirve como método de apalancamiento a otros derechos, conjuntos de derechos o principios rectores, como la autonomía progresiva y el interés superior del niño(a) (como principio específico que aspira al máximo goce y disfrute de los derechos de la Convención, en una dimensión presente y futura del bienestar del sujeto de derechos). Así, la realización del principio de participación mediante mecanismos, iniciativas y metodologías que se expliciten a través de dicho enfoque permitirá, eventualmente, tener ciudadanos con mayoría de edad con más y mejores competencias en la exigibilidad de sus derechos y un mejor involucramiento y fomento de las democracias contemporáneas, necesidad que se hace sentir en nuestro contexto actual. Para solicitar la participación de NNA en distintas esferas es necesario que entregemos información clara, precisa y acotada al contexto, pero basándonos en el reconocimiento explícito de NNA como titulares

de derecho, no desde un ámbito voluntarista y caritativo, sino como compromiso que todos los actores de la sociedad civil, especialmente en educación, debiesen asumir como agentes de cambio. El empoderamiento estudiantil y la canalización de sus demandas en mecanismos resolutivos a temprana edad sobre su enseñanza permitirá avanzar hacia sociedades más diversas y que reconozcan valor a tal diversidad, promoviendo también la realización del principio de no discriminación e igualdad. Es un círculo virtuoso.

Referencias bibliográficas

Comité de Derechos del Niño (2009), Observación General N° 12, El derecho del niño a ser escuchado.

Propuesta 48: Espacios de participación política

Autoras: Corina Schaub, Aída Fuentes, Joyce Morales e Isolda Núñez

Entidad: Universidad de Chile

Como Comunidad de Indagación en Filosofía e Infancia en Chile (CIFICH) nos interesa levantar una propuesta en el ámbito del derecho a la participación.

Consideramos urgente que niñas, niños, niñas y adolescentes, en tanto sujetos, puedan hacer uso de su derecho a la participación en nuestra sociedad -y en la comunidad política que es el Estado de Chile-, donde se desarrollan sus trayectorias vitales.

Por ello, nos parece fundamental que se diseñen políticas públicas que garanticen y permitan el ejercicio efectivo de derechos y de la ciudadanía para niñas, niños, niñas y adolescentes, que les reconozcan como sujetos plenos, abriendo espacios para su acción. Aparte de instancias formales de participación política, estos espacios de participación vinculante y efectiva deben abrirse en otros lugares que determinan la vida de niñas, niños, niñas y adolescentes como lo son las escuelas y colegios, los jardines infantiles, los hogares, etc.

Niñas, niños, niñas y adolescentes han sido considerados históricamente como un «problema» de diversas maneras: «niños huachos» que vaga-

bundeaban por las calles constituyendo una cuestión de seguridad en la creciente urbe a fines del siglo XIX (Illanes, 1990; Salazar, 2006); o, en el siglo XX, durante la dictadura cívico-militar, fueron espiadas(os), perseguidas(os), torturadas(os) y asesinadas(os) niñas, niños, niñas y adolescentes por su forma de ser y pensar (Weibel, 2017). Actualmente, en estas dos primeras décadas del siglo XXI, podríamos plantear que las, los y les NNA han sido considerados «problema» por activar movilizaciones de demandas sociales, inicialmente asociadas a la educación, pero finalmente, iniciando lo que se convirtió en una revuelta social nacional a partir de su acción de saltarse los torniquetes de distintas estaciones del metro de Santiago. La representación de ellas, ellos y elles en tanto «problema» parece responder al quiebre de un imaginario en que se espera que no sean sujetos que se involucren, organicen o se hagan escuchar ante el país y las instituciones (escuelas, familias, etc.).

A los 18 años, las personas pueden empezar a participar formalmente de la política en Chile, al adquirir el estatus de ciudadanos(as). A esa edad es entonces recién que se les considera como participantes válidos en todos los diálogos y actividades relacionadas a la creación del entorno social, cultural, económico y político en el que se enmarca nuestra vida -la vida de todas las personas que vivan en Chile, desde el momento en el que nacen.

¿Por qué solo desde esa edad? ¿Qué buenas razones fundamentan esa norma jurídica? Nos parece que hoy ya no hay más razones que la defensa de un orden tradicional que estaría desconociendo tanto el orden jurídico de otras normativas del propio país, así como la Convención Internacional de los Derechos del Niño, a la que está adscrito Chile desde 1990, como parte de sus compromisos con tratados internacionales.

A nivel del orden jurídico nacional, la Ley de 20084, de Responsabilidad Penal Adolescente (LRPA), reconoce que una persona a partir de los 14 años puede ser condenada a hasta cinco años de cárcel. Es decir, cabe, en cuanto a los deberes políticos, el ejercicio de responsabilidad penal bajo los 18 años, lo que demuestra una contradicción con el ejercicio de derechos políticos, como parte de la ciudadanía efectiva que sólo se alcanzaría una vez cumplidos los 18 años por las personas de este país.

Por otro lado, en términos de coherencia con el marco jurídico internacional, específicamente la Convención de DDNNA, resulta claro que hasta hoy sigue siendo incompleto el reconocimiento de los derechos humanos

de NNA, particularmente en relación a los que dicen relación con la libertad de expresión, de pensamiento y de asociación (articulado del 12 al 15), que permiten ejercer la condición de ciudadanas(os) partícipes de un orden social y político de una comunidad nacional. Una evidencia se encuentra en la situación que se ha venido presentando desde las protestas que empezaron en octubre del año 2019, donde niñas, niños, adolescentes fueron protagonistas, y varios de ellos aún están en prisión preventiva (bajo el alero de SENAME, entidad que se encuentra absolutamente desprestigiada debido a su falencia total en la garantía al derecho de protección de NNA), por participar activamente en tales manifestaciones que contribuyeron al cambio político que nos permitirá crear una nueva constitución y democrática. Paradójico resulta, además, que, en el marco de ese proceso, un proyecto de ley que pretendía formalizar la participación de NNA en el proceso constituyente fuera rechazado por la Cámara de Diputados.

Entendemos que uno de los temores de reducir la edad legal para votar tiene que ver con que se cree que NNA pueden ser manipulables, o bien, que carecen de un criterio formado que les permita votar adecuadamente. Sin embargo, tales afirmaciones resultan tendenciosas en un país donde la participación política es tan baja y estamos acostumbrados(as) a ver a menos del 50% del padrón electoral votar efectivamente, lo que muestra que los adultos no están necesariamente interesados en la política; y, por otro lado, nada asegura que no sean personas manipulables, tampoco podemos afirmar que un adulto tenga el criterio absoluto a la hora de emitir su voto. Pareciera que estamos entonces ante un falso argumento, sostenido en un miedo infundado.

Por otro lado, según el informe nacional ICCS 2016 se muestra que en Chile los(as) estudiantes de octavo básico han participado en un 91% en elecciones escolares. De esta manera, usando cifras existentes y no proyecciones hipotéticas como el argumento anterior, es evidente que para ellas, ellos y ellos es de real interés participar en las decisiones políticas que les conciernen directamente. Este punto nos permite interpretar que les niños participarían activamente en políticas territoriales. En consideración de lo anterior, una manera de evidenciar su espacio en política sería reconocer el valor de la política estudiantil, poniendo en palestra la participación activa de los centros de estudiantes en las decisiones fundamentales del colegio o liceo y el espacio que se les da dentro de las políticas institucionales.

La revolución pingüina del 2006, las manifestaciones del 2011 y el estallido social son tres grandes fenómenos sociales que han involucrado a la sociedad en su conjunto y tienen como punto común que quienes dieron el pie inicial fueron NNA, destacando el interés de ellas, ellos y elles en las problemáticas sociales de las que son parte por el hecho de nacer y crecer en un país con elevados índices de desigualdad social. Los niños, niñas, niños y adolescentes ya tienen presencia política dentro de Chile, lo importante ahora es que tengan participación política vinculante mediante el voto y, a la vez, que su aprendizaje autogestionado se traduzca en educación cívica formal en escuelas.

Referencias bibliográficas

Illanes, M. (1990). *Ausente señorita*. Santiago: Junta de Auxilio Escolar y Becas.

Agencia de la Calidad de la Educación (2018). Informe Nacional ICCS 2016 https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_CHL.pdf

Ministerio de Justicia. (2005). Ley 20084. Santiago, Chile, 7 de diciembre de 2005.

Salazar, G. (2006). *Ser niño huacho en la historia de Chile*. Santiago: LOM.

UNICEF. (2004). Convención sobre los Derechos del Niño.

Weibel, M. (2017). *Los niños de la rebelión*. Santiago: Aguilar.

Propuesta 49: Mecanismo de participación territorial

Autora: Beatriz Aguirre

Entidad: Universidad Santo Tomás, Chile

La propuesta se enmarca en el eje de derechos de participación y se orienta a la promoción de la participación infantil incidente a nivel local y en los territorios de niños y niñas. Se sostiene tanto en los desarrollos teóricos y prácticos de las geografías de los niños y las niñas (Aitken, 2018; Ortiz, 2007) como en el reconocimiento de los derechos de participación consagrados en la Convención sobre Derechos del Niño (1989) y su im-

pacto en el reconocimiento y ejercicio efectivo de sus garantías en tanto titulares de derechos (Fortunatti, 2013). Respecto a la geografía de la infancia, esta se enfoca a significar los múltiples lugares y ambientes que niños y niñas experimentan. Se destaca, en este sentido, la importancia de la diferencia y la diversidad, y los distintos grupos sociales que ocupan posiciones desiguales de poder y autonomía que también sufren marginación socioespacial (Matthews, H. & Limb, M., 1999). Entre sus ideas, se encuentra el interés por comprender cómo los niños experimentan los lugares y mapean sus mundos, entendiendo que sus geografías son heterogéneas y pueden ser conocidas desde múltiples miradas y reconociendo a las infancias como una construcción social cuyas percepciones, actitudes y vivencias son construidas espacialmente y deben entenderse dentro de cada espacio geográfico y cultural (Ortiz, 2007).

Por otro lado, las cuestiones asociadas a la participación social de los niños y las niñas aparecen escasamente desarrolladas, lo que evidencia la opacidad de la capacidad de agencia en el mundo social reducida a acciones consultivas y muchas veces instrumentales, mas no evidencian una participación política en las cuestiones que les conciernen (Aguirre, 2019); por ejemplo, sus espacios ocupados, imaginados y deseados a la vez que de los espacios de los cuales son excluidos o marginados; los espacios de juego y educación y aquellos donde interpretan identidades, incluido el ciberespacio (Phillips, 2001). Se reitera la necesidad de incluir la opinión y participación de los niños y las niñas en los procesos que les competen a través de la generación de más y mejores espacios opinantes y abiertos. En este sentido, se cuenta con evidencia (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2020) de que el Estado chileno no ha logrado representar formas diversas de ciudadanía en que participen niños, niñas y adolescentes tanto en la creación de políticas públicas como en sus propios espacios educativos y territoriales.

Sabatier & Mazmanian (1993) plantean que los estatutos que cuentan con mayor probabilidad de alcanzar sus objetivos normativos son los que promueven la participación de los ciudadanos. En el caso de los y las NNA, la evidencia muestra que los derechos de participación son los menos trabajados pues son los que generan mayor tensión en el mundo adulto y político. Para Bacares (2012), los derechos de participación son los de más tardía incorporación a las políticas públicas de niños y niñas y a las decisiones públicas referidas a ellos(as). En consecuencia, los niños y las niñas se han mantenido prácticamente al margen de estas decisio-

nes pues se les ha negado el ámbito público como espacio de participación política y de deliberación (Frazer, 2011).

La incorporación de mecanismos efectivos de participación puede producirse en diferentes niveles. Uno de ellos es el espacio local o el territorio. Si bien el país ha establecido la creación de Consejos Consultivos de NNA a nivel comunal, lo cierto es que estos no han alcanzado el estatus de incidencia esperado en la toma de decisiones públicas. Un estudio realizado por el Consejo Nacional de Infancia (2017) en tres comunas de la Región Metropolitana muestra que los casos analizados comparten el hecho de que estas instancias tienen una baja incidencia en las decisiones municipales y alcanza, como máximo, niveles intermedios de participación de acuerdo con el esquema propuesto por Roger Hart (1992).

222

Dicho lo anterior, la generación de mecanismos diversos y permanentes de participación a nivel local debe estar presente en todas las fases de la toma de decisiones políticas a nivel local cuyo órgano central es el municipio, como una forma de fortalecer la democracia desde las estructuras de base. Los municipios ejercen efectivamente un rol social, político, económico y cultural de sus territorios abriendo la posibilidad de generar espacios públicos más inclusivos articulando a distintos actores. Sin duda, una implementación de esta naturaleza supone como requisito fundamental que los derechos de niños y niñas tengan reconocimiento constitucional (Consejo Nacional de la Infancia, 2015). Deviene de lo anterior que las posibilidades de organización local sean formalizadas y que sea posible una consolidación de instancias que superen «lo consultivo» hacia diálogos permanentes entre el Estado y los niños y niñas, relevando su capacidad de agencia (Cook et al., 2018; Qvortrup, 2015). Nos enfrentamos a un Estado adultizado (Duarte, 2015; Vásquez, 2013) y a una manipulación e incapacidad de construir participación infantil y adolescente, luego, se deben fomentar espacios donde NNA puedan moverse y expresarse de manera permanente en la arena pública debatiendo los temas que les incumben en un diálogo legitimado entre generaciones.

Referencias bibliográficas

Aguirre, B. (2019). *Campos discursivos sobre las infancias. Ruptura, continuidad y transformación del proceso de legitimación e institucionalización de los derechos de la niñez a partir de la convención sobre los derechos*

- del niño*. (Tesis Doctoral inédita). Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile.
- Aitken, S. C. (2018). Children's geographies: Tracing the evolution and involution of a concept. *Geographical Review*, 108(1), 3-23. DOI: 10.1111/gere.12289
- Bacares, C. (2012). *Una aproximación hermenéutica a la Convención sobre los Derechos del Niño*. Lima: IFEJANT.
- Bassa, J. & Lovera, D. (2015). *Estudio «La participación incidente de niños, niñas y adolescentes en políticas públicas y el reconocimiento constitucional de sus derechos»*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Infancia.
- Consejo de la Infancia. (2017). *Estudio de casos de Consejos Consultivos de niñas, niños y adolescentes en tres comunas de la Región Metropolitana*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/ESTUDIO-DE-LEVANTAMIENTO-DE-EXPERIENCIA-DE-CONSEJOS-DE-NNA-EXITOSOS-FINAL.pdf>
- Cook, D. T., Frønes, I., Rizzini, I., Qvortrup, J., Nieuwenhuys, O., & Morrow, V. (2018). Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of childhood. *Childhood*, 25(1), 6-18. DOI: 10.1177/0907568217742554
- Duarte, C. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/377434/cdq1de1.pdf?sequence=1>
- Fortunatti, R. (2013). El reconocimiento de derechos. En X. Erazo, M. Aleuy & E. Ganiza (Eds.), *Políticas públicas: Exigibilidad y reconocimiento de derechos* (1a. ed., pp. 27-43). Santiago de Chile: LOM - Fundación Henry Dunant América Latina.
- Frazer, N. (2011). Repensar la esfera pública. una contribución a la crítica de la democracia actualmente existente. En N. Frazer, M. A. Carbo-nero & J. Valdivieso (Eds.), *Dilemas de la justicia en el siglo XXI: Género y globalización* (pp. 139-176). Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears.

- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florencia: Unicef.
- Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: Review and prospect. *Progress in Human Geography*, 23(1), 61-90. <https://dx.doi.org.uchile.idm.oclc.org/10.1191/030913299670961492>
- Observatorio Niñez y Adolescencia. (2020). *Infancia Cuenta en Chile 2020*. Santiago de Chile.
- Ortiz, A. (2007). Geografías de la infancia: Descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. *Documents D'Anàlisi Geogràfica*, (49).
- Phillips, R. (2001). Geographies of childhood: Introduction. *Area*, 33(2), 117-118. Recuperado de <http://www.jstor.org.uchile.idm.oclc.org/stable/20004142>
- Qvortrup, J. (2015). A voice for children in statistical and social accounting: A plea for children's right to be heard. In A. James, & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood*. New York: Routledge.
- Sabatier, P. & Mazmanian, D. (1993). La implementación de la política pública: Un marco de análisis. En L. Aguilar (Ed.), *La implementación de las políticas* (pp. 323-372). México D.F: Miguel Ángel Porrúa.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. *Sophía*, 1(15), 218. DOI: 10.17163/soph.n15.2013.08

Propuesta 50: Parlamento de niños, niñas y adolescentes

Autoras: Ximena de Toro y Alicia Veas

Entidad: Pontificia Universidad Católica de Chile

Pincheira (2019) sostiene que el Estado chileno está en deuda en materias de derechos de niños, niñas y adolescentes (NNA), ya que al adherirse y ratificar la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) se comprometió a asegurar y proteger el interés superior del NNA. No obstante, la CDN no es vinculante, es decir, el ordenamiento jurídico chileno no reconoce explícitamente el derecho de los y las NNA a ser escuchados(as) y

a que sus opiniones se tomen cuenta en el espacio público. Se advierte que Chile no cuenta con «estructuras oficiales que permitan a los niños participar en la elaboración de las políticas nacionales, regionales y locales relativas a la infancia» (CRC, 2015, citado en ONA, 2020, p.2). Para Lovera (2017), los y las NNA «por definición legal, carecen de injerencia en los asuntos comunes y quedan al margen del ejercicio de los derechos políticos» (2017, p. 156).

En este contexto se materializa la constitución del adultocentrismo, que Duarte (2012) define como modo de dominio desde lo simbólico y a través del ejercicio de poder unilateral y asimétrico que niega las posibilidades de construcción conjunta. El paradigma adultocéntrico niega permanentemente los posibles aportes de los y las NNA en la sociedad. Para ello utiliza un doble mecanismo: por una parte, se invisibiliza a los y las NNA y sus capacidades como madurez, acción política autónoma, colaboración; por otra parte, se otorga visibilidad, pero en un marco restringido y coherente con las propias concepciones adultas sobre juventud y lo juvenil (Duarte, 2012). Bajo este paradigma, los y las NNA quedan relegados(as) y dejados(as) al margen de las decisiones políticas que les involucran, quedando en manos de los adultos que se adjudican el rol de decisores.

Frente a lo descrito, la propuesta es construir democracia con y para los y las NNA. La participación es una contribución a la transformación, como manera directa de incidir en la realidad y contribuir al cambio social desde lo cotidiano y lo que planean distintos grupos de referencia. Es clave para alcanzar una democracia que represente a los y las NNA conocerlos(as) a través de un diálogo abierto, colocar al adulto en la posición del que escucha, indagar en los intereses, conocimientos y experiencias de los y las NNA (*Save The Children*, 2003). Ello significa dejarles hablar para hacer crecer los espacios e instaurar mecanismos de participación, evitando aislar sus opiniones del entorno adulto.

En concreto, la propuesta está inspirada en tres proyectos internacionales. Primero se aborda el proyecto italiano *La Citta dei Bambini*, que tiene una intención política concreta: promover el cambio de los parámetros de los municipios poniendo al NNA en el lugar ocupado por el adulto trabajador. Los y las NNA asumen un papel activo en el proceso de cambio participando de forma concreta junto a organismos locales, teniendo como interlocutor inmediato a los alcaldes.

Se concibe a los y las NNA como sujetos activos, capaces de influenciar y de ser influenciados por el ambiente en el que viven, con capacidad de interpretar sus necesidades y de expresarlas (*La Citta dei Bambini*, s/f). No se pueden generar políticas para NNA sin contar con ellos y las; los y las NNA deben ser activos(as) en la construcción de la sociedad y de sus propias vidas; es fundamental escucharlos(as) (*La Citta dei Bambini*, s/f). Para generar políticas públicas inclusivas hacia la niñez, es primordial que ellos participen en su construcción.

Se presenta también el *Lasten Parlamenti* (Parlamento para NNA Finlandeses), un edificio virtual para interactuar y promover actividades. Los integrantes del Parlamento Infantil se reúnen, debaten sus asuntos y se preparan para futuros períodos. El objetivo es promover la participación y la influencia de los y las NNA a nivel nacional, su base ideológica para la acción es la CDN. Dentro de sus objetivos específicos se encuentra: ayudar a las autoridades a informar la toma de decisiones sobre NNA; y servir de enlace con autoridades, en particular el Ministerio de Educación, y mantenerlas informadas sobre temas relacionados con la participación e influencia de NNA (*Lasten Parlamentti*, s/f).

La tercera experiencia es el *Children's Parliament*, que surgió en Escocia hace 25 años. Este parlamento tiene un sentido de creatividad y diversión, además hay interés en articular y vincularse a los principales impulsores de las políticas del país. Se considera un centro de excelencia para la participación y el compromiso de los y las NNA. A través de la práctica creativa basada en los derechos, ofrecen a los y las NNA de toda Escocia la oportunidad de compartir sus experiencias, pensamientos y sentimientos para que puedan influir en un cambio positivo en sus vidas en casa, en la escuela y en la comunidad.

Se debe considerar en el diseño de políticas públicas y proyectos el uso de un modelo democrático que impulse «desde abajo hacia arriba» las necesidades y propuestas de mejora por parte de los y las NNA (Oliver et al., 2016). Para ello, se deben crear mecanismos de participación que fortalezcan la acción pública de quienes están abajo, es decir, los y las NNA.

Para fortalecer la acción pública de los y las NNA es clave que se abandone el paradigma adultocéntrico que hegemoniza a la sociedad, propiciando así la acción pública de NNA. A los y las NNA se les debe concebir como ciudadanos(as), o al menos como actores relevantes de la comunidad, que no viven en un mundo separado al de los adultos, y que cuentan

con las capacidades suficientes para transformar la realidad a partir de sus acciones individuales y colectivas (ONA, 2020).

La participación de NNA no solo tiene que ver con la apertura de espacios para que den su opinión, sino que también para que tomen sus propias decisiones y ejerzan su acción individual y colectiva de manera autónoma. Para ello, es menester la creación de espacios, mecanismos y posibilidades concretas y estructurales que permitan el adecuado ejercicio de la capacidad de participación (ONA, 2020), pues los y las NNA son capaces de participar, pero en la práctica no cuentan con (ni se les brindan) las oportunidades para hacerlo.

Se propone, entonces, la creación de un parlamento de NNA a nivel local y nacional, avanzando hacia una ciudadanía constitucional de la infancia, y de esta forma no hacer del sufragio la única forma de participación, dadas las exclusiones del requisito etario en la Constitución (Lovera, 2017). De esta forma, la ciudadanía constitucional de la infancia será una forma de integrar a los y las NNA como «titulares de derechos constitucionales que pueden ejercer con autonomía (progresiva)» (Lovera, 2017, p. 152-3).

Referencias bibliográficas

- Children's Parliament. (s/f). Abous Us. <https://www.childrensparliament.org.uk>
- Duarte, C (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- La Citta dei Bambini. (s/f). Proyecto. <https://www.lacittadeibambini.org/es/proyecto/>
- Lasten Parlamentti. (s/f). Tavoittet. <http://www.lastenparlamentti.fi/>
- Lovera, D. (2017). Ciudadanía constitucional de niños, niñas y adolescentes. En A. Quesille (Ed.), *Constitución política e infancia. Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile* (pp. 151-184). Recuperado de https://www.unicef.org/chile/media/1381/file/constitucion_politica_e_infancia.pdf
- Observatorio de la Niñez y Adolescencia. (2020). *Participación de niñas, niños y adolescentes en el actual proceso de movilización social en Chi-*

le. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1V1pEHO6F5Pr-42P8xZEJN5Cm-U0kXKU2/view>

Oliver-Mora, M. & Iñíguez-Rueda, L. (2016) El impulso de experiencias desde abajo hacia arriba como mecanismo de participación en el diseño de servicios públicos. *Revista Administración Pública*, 3(50), 377-394.

Pincheira, J. (2019). El gobierno del miedo. En Follegati, L. & Karmy, R. (2018), *Estudios en gubernamentalidad. Ensayos sobre el poder, vida y neoliberalismo* (231-280). Viña del Mar: Communes.

Save The Children. (2003). *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Generalitat Valenciana. Recuperado de <https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/guiaparticipacionvalencia.pdf>

Propuesta 51: Participación infantil en salud mental y niños, niñas y adolescentes en situaciones de violencia o trauma

Autora: Katitza Marinkovic

Entidad: Universidad de Melbourne, Australia

La propuesta consiste en generar una política que explicita la obligación del Estado de promover la participación de los y las NNA. Por participación se entiende el derecho a la libre expresión y a participar activamente en procesos de toma de decisión que afectan la vida de la persona, lo cual va más allá de un mero proceso consultivo (encuestas).

El marco conceptual de esta política debe estar basado en un enfoque de derechos y debe desarrollar metodologías claras para la participación, que estén informadas por la evidencia científica. Como ejemplo, se puede citar la política del Gobierno de Irlanda, desarrollada en conjunto con investigadores expertos de la investigación participativa con infancia: Estrategia nacional sobre la participación de niños y jóvenes en la toma de decisiones. 2015 – 2020.

Dicha política debe ser intersectorial y generar una base de datos única, que sea accesible a la ciudadanía. Todo proceso por medio del cual un

o una NNA exprese su opinión debe garantizar su privacidad y confidencialidad. Se debe también reconocer la propiedad de la ciudadanía y los y las NNA sobre esta información. La información debe ser sistematizada y reportada regularmente y de forma comprensible para NNA. Investigadores y NNA deben tener la posibilidad de acceder y analizar dichos datos de la forma que estimen necesaria. Se debe también reconocer la soberanía de comunidades y NNA indígenas sobre datos que se recolectan sobre ellos(as).

La política debe ser inclusiva a todos y todas los y las NNA del país, independientemente de su edad, nacionalidad, etnia, lugar donde viven, género, capacidades y cultura. Por ende, la política debe generar espacios de participación para la gran diversidad de NNA en Chile, incluyendo espacios presenciales y en línea.

Cualquier organismo del Estado que provea servicios y programas para NNA debe diseñarlos, implementarlos y evaluarlos a través de un proceso participativo. Dichos organismos deben, además, comprometerse a aplicar los acuerdos y recomendaciones generados en conjunto con NNA. Para ello, el Estado proveerá un presupuesto anual que no puede ser transferido a otras actividades no participativas.

Debe generarse un organismo que monitoree y supervise la correcta aplicación de esta política y evaluar su impacto. Dicho organismo también requerirá colaborar con NNA para alcanzar estos objetivos.

La política debe orientarse a las siguientes áreas prioritarias:

- 1.** Salud mental de NNA: desarrollo de servicios y programas de acuerdo con un modelo escalado de salud mental. Especial énfasis en NNA afectados(as) por desastres, violencia (escolar, familiar y estatal) y otras experiencias traumáticas. Esto incluye desarrollar una base de datos sobre NNA que han sido directa o indirectamente victimizados por delitos (por ejemplo, generar un censo de NNA que han perdido a su madre o cuidadora producto de femicidio).
- 2.** NNA en sistema de protección: los y las NNA que reciban algún tipo de servicio de SENAME (u organizaciones similares) deben tener el derecho a influir sobre dichos servicios para garantizar su seguridad y bienestar. Nuevamente, todo proceso por medio del cual un o una NNA exprese su opinión debe garantizar su privacidad y confidencialidad.

Referencias bibliográficas

- Gibbs, L., Mutch, C., O'Connor, P., & MacDougall, C. Research with, by, for and about Children: Lessons from Disaster Contexts. *Global Studies of Childhood*, 3(2), 129-141. DOI: 10.2304/gsch.2013.3.2.129
- Gibbs, L., Kornbluh, M., Marinkovic, K., Bell, S., & Ozer, E. (2020). Using technology to scale up Youth-Led Participatory Action Research (YPAR): a systematic review. *Journal of Adolescent Health*, 67(2), S14–S23. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.10.019>
- Gibbs, L., Marinkovic, K., Black, A., Gladstone, B., Dedding, C., Dadich, A., ... Acharya, L. (2018). Kids in Action - Participatory Health Research with Children. En M. Wright Kongats K. (Ed.), *Participatory Health Research: Voices from Around the World*. Cham: Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-319-92177-8_7
- Ginwright, S., & James, T. (2002). From assets to agents of change: Social justice, organizing, and youth development. *New Directions for Youth Development*, 27(96). <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/yd.25>
- Marinkovic, K. (2021). Scaling-up participatory research with children – investigating the influence on child co-researchers' critical consciousness and their agency in the research process. (Tesis doctoral inédita). The University of Melbourne, Melbourne, Australia.
- Shier, H. (2018). An analytical tool to help researchers develop partnerships with children and adolescents. En I. Berson, M. Berson, & C. Gray (Eds.), *Participatory Methodologies to Elevate Children's Voice and Agency* (pp. 295-315). Charlotte, North Carolina: IAP.

Red de Universidades por la Infancia

