

UNICEF
Centro de Investigaciones Innocenti

Innocenti Insight
**LA EVOLUCIÓN
DE LAS FACULTADES DEL NIÑO**



Save the Children

unicef



LA EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES DEL NIÑO

Gerison Lansdown



Agradecimientos

El presente estudio ha sido llevado a cabo por Gerison Lansdown para el Instituto de Investigaciones Innocenti de UNICEF, en estrecha colaboración con el Centro Innocenti y la oficina de Save the Children en Suecia.

La investigación fue puesta en marcha por Mehr Kahn, ex Directora del Instituto de Investigaciones Innocenti de UNICEF. Su elaboración ha requerido mucho tiempo a fin de que se pudieran aprovechar las aportaciones de los numerosos colegas y expertos que participaron en el debate en torno a estas temáticas y para que el resultado final reflejara adecuadamente la experiencia de los profesionales activos en el sector. Por consiguiente, resulta extremadamente difícil expresar el debido agradecimiento al número elevado de personas que han contribuido a la preparación de la obra. Merecen un reconocimiento especial Priscilla Alderson, Sheridan Bartlett, Bill Bell, Susan Bissell, Jo Boyden, Nigel Cantwell, Jaap Doek, Eva Geidenmark, Roger Hart, Stuart Hart, Rachel Hodgkin, Edwin Judd, Ravi Karkara, Judith Karp, Victor Karunan, Virginia Morrow, Marta Santos Pais, Marilia Sardenberg, Saudamini Siegrist, Joachim Theis y Martin Woodhead.

La versión en Español de esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de la VAN LEER FOUNDATION.

El Centro de Investigaciones Innocenti expresa su gratitud al Gobierno de Suecia por el apoyo financiero suministrado para esta Investigación.

El Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF

El Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, sito en Florencia, Italia, fue fundado en 1988 con la finalidad de reforzar las capacidades investigativas del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y para dar mayor difusión a sus actividades en defensa del niño en todo el mundo. El Centro, cuya denominación oficial es Centro Internacional para el Desarrollo del Niño, contribuye a identificar e investigar los campos de vital importancia para la labor presente y futura de UNICEF. Sus objetivos fundamentales consisten en mejorar, a nivel internacional, la comprensión de las problemáticas relacionadas con los derechos del niño y facilitar la completa aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, tanto en los países industrializados como en aquéllos en desarrollo.

Las publicaciones del Centro son contribuciones al debate global sobre cuestiones relacionadas con los derechos del niño e incluyen una vasta gama de opiniones. Por tal motivo, puede suceder que el Centro produzca publicaciones que no reflejen necesariamente las políticas o los puntos de vista de UNICEF en relación con ciertos temas. Las opiniones expresadas son de los autores y el Centro las publica con la intención de estimular el diálogo en torno a los derechos del niño.

El Centro colabora con la institución anfitriona que lo acoge en Florencia, el Istituto degli Innocenti, en áreas particulares de su labor. El Centro recibe del Gobierno Italiano los fondos esenciales para su funcionamiento, mientras que para los proyectos específicos brindan ayuda económica también otros gobiernos, asociaciones privadas e instituciones internacionales, incluidos los Comités Nacionales de UNICEF.

Gerison Lansdown fundó en 1992 la Children's Rights Alliance for England, asumiendo asimismo la dirección de dicha institución, dirigida a promover la implementación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Ha desarrollado una extensa labor, publicando numerosos trabajos y dictando cursos y conferencias sobre temáticas relacionadas con los derechos del niño.

Las opiniones expresadas en la presente publicación son de los autores y editores y no reflejan necesariamente las políticas o los puntos de vista de UNICEF.

Todo tipo de correspondencia debe enviarse a:

Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF
Piazza SS. Annunziata, 12
50122 Florencia, Italia
Teléfono: (+39) 055 20 33 30
Fax: (+39) 055 20 33 220
Correo electrónico (general): florence@unicef.org
Correo electrónico (solicitudes de publicaciones): florenceorders@unicef.org
Sitio web: www.unicef.org/irc y www.unicef-irc.org

ÍNDICE

Prefacio	7
Resumen preliminar	9
Introducción	13

PRIMERA PARTE

Qué se entiende por facultades en evolución

SECCIÓN 1 - El concepto de evolución de las facultades del niño	19
1.1. La aparición del concepto en la legislación relativa a los derechos humanos	19
1.2. Las evolución de las facultades, la participación y el principio de autonomía	19
1.3. El equilibrio entre los derechos del niño y los de la familia	21
1.4. La interpretación de la evolución de las facultades del niño según el Comité de los Derechos del Niño	23

SECCIÓN 2 - El desarrollo del niño y la evolución de sus facultades	25
2.1. Teorías convencionales sobre las etapas evolutivas	25
2.1.1. La niñez es un proceso universal	26
2.1.2. La adultez tiene estatus normativo	26
2.1.3. Los objetivos del desarrollo infantil son universales	26
2.1.4. La desviación de la norma representa un peligro para el niño	27
2.1.5. Los niños como individuos pasivos que pasan el tiempo jugando	28
2.2. Teorías culturales	28
2.3. Resumen	29

SECCIÓN 3 - Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos .	31
3.1. Una noción evolutiva: El cumplimiento de los derechos del niño hasta el máximo desarrollo de sus facultades	32
3.1.1. La promoción de las capacidades mediante el aprendizaje social	32
3.1.2. El papel que desempeña la participación en la promoción de la competencia	33
3.1.3. La creación de oportunidades para la evolución de las facultades del niño	34
3.1.4. Las consecuencias de las privaciones materiales para el desarrollo	39
3.1.5. Resumen	40
3.2. Una noción participativa y emancipadora: El reconocimiento y respeto de las facultades del niño	40

3.2.1. El derecho del niño a ejercer sus derechos	40
3.2.2. La búsqueda de competencias vinculadas a la edad.	41
3.2.3. Limitaciones de la evaluación de competencias basada en la edad	42
3.2.4. La incapacidad de los adultos de reconocer y respetar las facultades del niño	46
3.2.5. El ejercicio de autonomía por parte de los niños	48
3.2.6. El derecho de todos los niños a que se respeten sus facultades	49
3.2.7. Resumen	50
3.3. Una noción protectora: La protección de los niños contra las experiencias que van más allá de sus facultades	51
3.3.1. Derechos protectores incluidos en la Convención	51
3.3.2. El equilibrio entre los derechos protectores y los derechos participativos o emancipadores	51
3.3.3. La implicación de los niños en su propia protección	60
3.3.4. Resumen	62

SEGUNDA PARTE

Cómo se aplica el concepto de facultades en evolución

SECCIÓN 1 - La elaboración de un marco jurídico	71
1.1. Límites de edad fijos y prescriptivos para la adquisición gradual de derechos	71
1.2. La eliminación de todos los límites de edad fijos	72
1.3. Límites de edad fijos con el derecho de demostrar competencia a una edad inferior	73
1.4. Un modelo mixto que diferencia los distintos tipos de derechos.	74
1.5. Principios para determinar el marco jurídico.	76

SECCIÓN 2 - Cómo evaluar las facultades del niño	77
---	-----------

SECCIÓN 3 - La creación de ambientes que promuevan, respeten y protejan las facultades en evolución de los niños	81
3.1. En la familia	81
3.2. En la escuela	83
3.3. En otras instituciones	85
3.4. En los procesos políticos locales y nacionales	86

PREFACIO

El modo de comprender la niñez varía considerablemente en las distintas partes del mundo. No hay manera de encontrar un consenso universal respecto a lo que los niños necesitan para optimizar su desarrollo, los ambientes que mejor satisfacen esas necesidades o qué tipo y nivel de protección son adecuados para los niños en cada edad específica. En efecto, no existe concordia en cuanto a la naturaleza misma de la infancia, en cuanto al momento en que los niños se vuelven adultos o en cuanto a los objetivos a los cuales las familias aspiran para sus hijos. Sin embargo, en medio de esta gran diversidad, la Convención sobre los Derechos del Niño, actualmente ratificada por casi todos los países del mundo, ha establecido principios universales y un marco normativo que valen para todos los niños. No obstante, la niñez no es un período homogéneo. Un muchacho de 17 años tiene necesidades y capacidades totalmente diferentes de las de un bebé de 6 meses, aunque sus derechos son los mismos. Un chico de 10 años puede verse exonerado de las responsabilidades económicas o domésticas en un país, mientras que en otro tales responsabilidades no sólo son la regla, sino que incluso se las considera beneficiosas tanto para el niño como para la familia. Por ende, surge espontáneamente el interrogante de cómo los gobiernos (y las sociedades que éstos representan) deberían interpretar y aplicar las normas que derivan de los derechos humanos según sus propias percepciones de la infancia, que son tan divergentes.

Todas estas cuestiones pueden afrontarse analizando un concepto importante pero todavía relativamente poco conocido, enunciado en el artículo 5 de la Convención: el concepto de evolución de las facultades del niño, y la consiguiente obligación de impartirle, en consonancia con la evolución de dichas facultades, dirección y orientación apropiada

para que el niño ejerza sus derechos. Este concepto tiene implicaciones de gran alcance: entre ellas figuran el reconocimiento de la relación cambiante que existe entre padres e hijos a medida que éstos van creciendo y la focalización en las capacidades, más que en la edad, como elemento determinante para el ejercicio de los derechos humanos. Representa un reto para cualquier pretensión por parte de los padres de arrogarse la propiedad del niño e introduce la noción de que en este ámbito el Estado tiene un rol destacado, contribuyendo a asegurar a los niños una protección adecuada dentro de la familia y fomentando su participación en la toma de decisiones.

Reconociendo la vital importancia de que se profundizara la comprensión de las facultades en evolución de los niños, el Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF y la sede de Save the Children (Salvar a los Niños) en Suecia comisionaron la elaboración del presente estudio. Mientras otros conceptos controvertidos consagrados por la Convención sobre los Derechos del Niño han provocado intensos debates y han generado una cantidad significativa de investigaciones y análisis, es poca la atención que se ha prestado a la evolución de las facultades del niño y a las implicaciones que tales facultades tienen para que los niños gocen de sus derechos. El concepto de interés superior del niño, por ejemplo, ha merecido la consideración de expertos provenientes de un amplio abanico de disciplinas. También el artículo 12, sobre el derecho del niño a expresar libremente su opinión y a que se la tome en serio, ha suscitado el interés de numerosos académicos, defensores de los derechos del niño, funcionarios de gobierno y profesionales. La comprensión de estos temas exige que no se escatimen esfuerzos para emprender un verdadero proceso de asimilación de la esencia misma de la infancia.

Requiere que se recoja todo lo que sabemos sobre la niñez desde los varios puntos de vista de la psicología infantil, la fisiología, la antropología, la sociología, el derecho y el desarrollo infantil temprano, a fin de llegar a entender cómo pueden realizarse los derechos del niño de la manera más efectiva posible y cuál es el papel que desempeñan los niños mismos en dicho proceso.

El presente estudio identifica tres direcciones, distintas pero vinculadas entre sí, que es indispensable seguir para comprender el concepto de evolución de las facultades del niño. En primer lugar, analiza la dimensión evolutiva de la Convención, es decir aquella relacionada con el desarrollo. ¿Qué podemos aprender, gracias a las teorías existentes y a las investigaciones efectuadas hasta la fecha, sobre los entornos que tienen mayores probabilidades de promover el desarrollo de las facultades del niño hasta el máximo de sus posibilidades? ¿Qué sabemos acerca del proceso de aprendizaje, las consecuencias de la pobreza, el rol del juego y el impacto de las diferentes estructuras familiares, y en qué medida lo que sabemos nos ayuda a comprender cómo se pueden construir los mejores ambientes posibles para la niñez? ¿Y cómo influyen en dichos procesos los factores ligados a la cultura, el contexto y la capacidad de adaptación? Todos estos aspectos deben tenerse en cuenta para que los gobiernos estén mejor informados a la hora de asumir la responsabilidad de crear entornos apropiados para los niños, que les permitan crecer bien mediante el pleno cumplimiento de sus derechos humanos, con inclusión del derecho a la educación, la salud, el juego, un adecuado tenor de vida y una sana vida familiar.

En segundo lugar, el estudio analiza la dimensión participativa o emancipadora. ¿Qué sabemos de la capacidad de los niños de ejercer sus derechos por sí mismos? ¿Dan respuestas útiles las investigaciones que se proponen determinar edades mínimas fijas para la adquisición de competencias? ¿Qué podemos aprender, gracias a los estudios transculturales, acerca de la diferente medida en la cual los niños demuestran sus capacidades según el mundo en que les ha tocado vivir? ¿Cambia la percepción de las capacidades entre los adultos y los niños? Estas preguntas nos invitan a examinar cuál es el mejor modo de respetar la facultad de los

niños de ejercer sus derechos y de asumir la responsabilidad que deriva de las decisiones que están en condiciones de tomar por cuenta propia.

Por último, el estudio enfoca el tema de las facultades en evolución como concepto protector. ¿Qué nivel de protección deben recibir los niños en función, precisamente, de su condición de niños? ¿En qué medida influyen en la protección el apoyo del contexto, de la comunidad y de los padres, por un lado, y la creciente responsabilidad del niño, por otro? ¿Cómo pueden equilibrarse el derecho a la participación y el derecho a recibir protección, con miras al interés superior del niño? Y, a la luz de todos estos interrogantes, ¿cómo podemos crear marcos jurídicos apropiados para proteger y respetar los derechos del niño? ¿Cuáles son las implicaciones políticas del asunto?

Con la publicación del presente estudio aspiramos a promover un amplio debate en torno a estos temas. Será necesaria una labor más extensa para aplicar el concepto a los numerosos derechos reconocidos por la Convención, como por ejemplo el derecho a la información, a la libertad de asociación, a la libertad de culto y a la privacidad, como asimismo en el caso de las edades mínimas para contraer matrimonio o para elegir el tipo de tratamiento médico que se debe poner en práctica. Habrá que efectuar ulteriores investigaciones transculturales para indagar de qué manera el trabajo y la educación formal contribuyen a promover o inhibir la evolución de las facultades. Además, necesitamos comprender mejor cómo conviene reforzar la capacidad del niño de asumir la responsabilidad que corresponde al ejercicio de sus derechos, sin exponerlo a peligros innecesarios o a la presión de expectativas exageradas.

Esta publicación constituye una invitación al viaje (y esperamos que sea un viaje fructuoso y estimulante) en busca de una comprensión más profunda de cómo pueden llegar a realizarse los derechos humanos universales de la manera más efectiva posible para los niños que, en los distintos rincones del planeta, conocen por experiencia directa un sinfín de infancias diferentes.

Marta Santos Pais
Directora del Centro de Investigaciones Innocenti

RESUMEN PRELIMINAR

El concepto de evolución de las facultades del niño

La Convención sobre los Derechos del Niño introduce, por primera vez en un tratado internacional en materia de derechos humanos, el concepto de “evolución de las facultades” del niño. El artículo 5 de la Convención estipula que la dirección y orientación impartidas por los padres u otras personas encargadas legalmente del niño deben tomar en consideración la capacidad del mismo de ejercer sus derechos por cuenta propia.

Este principio, nuevo en el derecho internacional, tiene notables implicaciones para los derechos humanos del niño. Establece que, a medida que los niños adquieren competencias cada vez mayores, disminuye su necesidad de dirección y orientación y aumenta su capacidad de asumir responsabilidades, tomando decisiones que afectan su vida. La Convención reconoce que los niños que viven en ambientes y culturas diferentes y que, por consiguiente, se enfrentan con vivencias diversas, adquirirán competencias a distintas edades, y su adquisición de competencias variará en función de las circunstancias. También constata el hecho de que las facultades del niño pueden diferir según la naturaleza de los derechos ejercidos. Por ende, los niños necesitan varios niveles de protección, participación y oportunidades, a fin de tomar decisiones autónomamente en los diferentes contextos que los rodean y en los distintos ámbitos de la toma de decisiones.

El concepto de facultades en evolución ocupa un lugar central en el equilibrio que la Convención establece entre el reconocimiento de los niños como protagonistas activos de su propia vida, con la prerrogativa de ser escuchados y respetados y de que se les conceda una autonomía cada vez mayor en el

ejercicio de sus derechos, y la necesidad que tienen, al mismo tiempo, de recibir protección en función de su relativa inmadurez y menor edad. Este concepto constituye la base de un apropiado respeto de la conducta independiente de los niños, sin exponerlos prematuramente a las plenas responsabilidades normalmente asociadas con la edad adulta. Es importante darse cuenta de que el aspecto en el cual influyen las facultades en evolución de los niños no es el respeto de los derechos en sí: todos los derechos incluidos en la Convención sobre los Derechos del Niño son válidos para cualquier niño, independientemente de sus facultades. Lo que está en discusión es en qué radica la responsabilidad necesaria para el ejercicio de tales derechos.

El equilibrio entre los derechos del niño y los de sus padres

La Convención añade una dimensión de vital importancia al estatus del niño dentro de la familia. El artículo 5 destaca que el Estado debe respetar los derechos y responsabilidades de los padres u otras personas encargadas del cuidado del niño “de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza sus derechos”. Dicho de otro modo, los derechos y responsabilidades de los padres no son ilimitados. Al introducir la palabra “apropiadas”, el artículo 5 elimina la posibilidad de que los padres u otras personas responsables del cuidado del niño tengan carta blanca para impartir (o no impartir) cualquier tipo de orientación o apoyo que consideren oportuno. De la misma manera, el artículo 18 impone a los padres ciertos límites en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño, haciendo hincapié en que “su preocupación fundamental será el interés superior del niño”.

Estas disposiciones tienen un significado profundo para la relación triangular que existe entre el niño, la familia y el Estado. La Convención, por primera vez en el derecho internacional, establece una relación directa entre el niño y el Estado, que constituye un desafío para la suposición según la cual los padres tienen derecho de propiedad sobre el niño.¹ Da visibilidad al niño como sujeto de derechos dentro de la familia, con la prerrogativa de recibir protección en su propio beneficio, y autoriza al Estado a intervenir, cuando sea necesario, para proteger los derechos del niño, reconociendo que el interés superior del niño no siempre es protegido por los padres. Los derechos y responsabilidades de los padres de impartir dirección y orientación al niño no son, por lo tanto, una consecuencia de su condición de “propietarios” del niño, sino más bien una función de su condición de padres, hasta que el niño sea capaz de ejercer tales derechos por su propia cuenta.

Suposiciones acerca del desarrollo infantil y la evolución de las facultades del niño

Las teorías convencionales sobre el desarrollo infantil influyen el modo de pensar actualmente predominante, que se basa en cinco hipótesis clave:

- El desarrollo infantil es un proceso universal.
- La adultez tiene estatus normativo.
- Los objetivos del desarrollo son universales.
- La desviación de la norma representa un peligro para el niño.
- La niñez es un largo período de dependencia, en el cual los niños son receptores pasivos de la protección, formación, sabiduría y orientación de los adultos, en vez de contribuir activamente a su ambiente social.

Enfoques aplicados más recientemente en los estudios sobre la infancia han cuestionado estas hipótesis y la uniformidad que las mismas han impuesto a nuestra comprensión del desarrollo de los niños. Aunque las hipótesis en cuestión han constituido una contribución significativa para el debate, no logran reflejar la diversidad de experiencias de la niñez y la medida en la cual el contexto cultural influye en el desarrollo infantil.

La aplicación de un enfoque basado en los derechos a la evolución de las facultades del niño

Conviene examinar y comprender la evolución de las facultades del niño dentro de tres marcos conceptuales:

- En primer lugar, como noción **evolutiva**, reconociendo en qué medida la realización de los derechos enunciados en la Convención promueve el desarrollo, la competencia y la gradual autonomía personal del niño. En tal sentido la Convención impone a los Estados Partes la obligación de **cumplir** con dichos derechos.
- En segundo lugar, como noción **participativa o emancipadora**, destacando el derecho del niño a que se respeten sus capacidades y transfiriendo los derechos de los adultos al niño en función de

su nivel de competencia. La Convención impone a los Estados Partes la obligación de **respetar** dichos derechos.

- En tercer lugar, como noción **protectora**, admitiendo que el niño, dado que sus facultades aún se están desarrollando, tiene derecho a recibir la protección de ambos padres y del Estado contra la participación en (o la exposición a) actividades que puedan serle perjudiciales, aunque el grado de protección que necesita disminuirá a medida que vayan evolucionando sus facultades. La Convención impone a los Estados Partes la obligación de **proteger** dichos derechos.

La aplicación del concepto de facultades en evolución

El respeto de las facultades en evolución de los niños dentro del marco jurídico

Las sociedades necesitan marcos jurídicos que prescriban a qué edad los niños adquieren ciertos derechos. En las directrices relacionadas con el artículo 1, donde se define lo que es un niño, el Comité de los Derechos del Niño reconoce la creciente autonomía del niño y la necesidad de respetar su gradual adquisición del ejercicio independiente de sus derechos. Por consiguiente, solicita informaciones sobre las edades mínimas establecidas, por ejemplo, para efectuar consultas legales y sanitarias o someterse a tratamientos médicos sin el consentimiento de los padres, crear asociaciones o unirse a ellas, testimoniar ante los tribunales y participar en procedimientos administrativos y judiciales. A la inversa, también pide pruebas de que los niños no sean obligados a tomar parte en actividades que los expongan a responsabilidades, peligros o experiencias inadecuadas o perjudiciales, teniendo en cuenta su joven edad. Dicho de otro modo, podría afirmarse que se espera que los Estados Partes tomen medidas protectoras en las cuales se haga presente que las facultades de los niños todavía no han terminado de desarrollarse.

Sin embargo, es un hecho probado que los niños no adquieren competencia sencillamente a consecuencia de la edad, sino más bien mediante la experiencia, la cultura, el apoyo que reciben de sus padres y las expectativas que los mismos expresan. Esto tiene implicaciones que contribuyen a determinar cuál marco jurídico será más efectivo para que se respete el derecho de los niños a participar en (y asumir responsabilidades por) las decisiones que ya son capaces de tomar, brindándoles al mismo tiempo una protección apropiada. Existen varios modelos posibles, cada uno de los cuales acarrea ciertos beneficios, pero también desventajas:

- La estipulación de límites de edad fijos y prescriptivos, establecidos mediante disposiciones legales.
- La eliminación de todos los límites de edad fijos, sustituyéndolos con un marco de evaluación individual a fin de determinar la competencia para el ejercicio de cada derecho particular. Si no, la ley

puede también introducir la presunción de competencia, dejando que incumba a los adultos la carga de probar la incapacidad del niño toda vez que pretendan restringir sus derechos.

- La introducción de un modelo que comprenda límites de edad, pero que asimismo permita a todo niño adquirir el derecho en cuestión antes de alcanzar la edad establecida si es capaz de demostrar su competencia.
- La diferenciación legal entre los derechos específicos, estableciendo límites de edad solamente para aquellos derechos que presenten el peligro de ser desatendidos o violados por los adultos, e introduciendo la presunción de competencia para los demás derechos.

Enfoques aplicados para evaluar las facultades en evolución

No es necesario aplicar los mismos umbrales de competencia a todas las decisiones, ni tampoco todos los aspectos de la competencia son relevantes para cualquier tipo de toma de decisiones o aceptación de responsabilidades. Un enfoque posible consistiría en seguir el principio de proporcionalidad, con una escala móvil de competencia conforme a la gravedad de la decisión. Cuando los riesgos relacionados con la decisión fueran relativamente bajos, los niños podrían asumir la responsabilidad sin tener que demostrar niveles significativos de competencia. Para desatender los deseos explícitos del niño sería indispensable demostrar que el mismo no tiene la competencia necesaria para comprender las implicaciones de la elección y que además los consiguientes riesgos relacionados con dicha elección irían en contra de su interés superior.

Uno de los problemas que comporta el uso de la evaluación de las capacidades de cada niño como base para el ejercicio de sus derechos es la falta de definiciones eficaces de la competencia, que se agrega a la escasez de personal calificado capaz de efectuar las evaluaciones. Muchas de las reflexiones en torno a las evaluaciones de competencia han surgido en el ámbito del consentimiento a la aplicación de tratamientos médicos, aunque los criterios desarrollados en este sector tienen igual validez en muchas otras áreas en las cuales se toman decisiones. Entre los elementos centrales de la competencia para la toma de decisiones en el campo de la salud se suelen incluir los siguientes:

- **Capacidad de comprender y comunicar informaciones pertinentes.** El niño debe ser capaz de comprender cuáles son las alternativas posibles, expresar sus preferencias, manifestar sus preocupaciones y plantear preguntas relevantes.
- **Capacidad de pensar y elegir con un cierto nivel de independencia.** El niño debe ser capaz de efectuar elecciones sin ser obligado ni manipulado y debe

estar en condiciones de reflexionar por sí mismo sobre lo que significan las cuestiones en discusión.

- **Capacidad de evaluar los beneficios, peligros y daños potenciales.** El niño debe ser capaz de comprender las consecuencias de las diferentes líneas de conducta, cómo lo afectarán, a qué riesgos lo expondrán y cuáles serán las implicaciones a corto y largo plazo.
- **Posesión de una escala de valores relativamente estable.** El niño debe contar con un cierto sistema de valores en base al cual pueda tomar una decisión.

La creación de ambientes que promuevan, respeten y protejan las facultades en evolución de los niños

Realizar los derechos del niño en consonancia con la evolución de sus facultades es una meta que se puede alcanzar únicamente mediante un enfoque holístico de la implementación de la Convención. Por lo tanto, tiene implicaciones para todos los derechos y exige cambios significativos en todos los niveles de la sociedad. Representa un reto fundamental para las actitudes convencionales frente a los niños, pues cuestiona algunas de nuestras suposiciones más arraigadas acerca de las necesidades de los niños, su desarrollo, su protección y su capacidad de actuar por sí mismos. En las sociedades de todo el mundo, podría hacerse mucho más para crear ambientes en los cuales los niños desarrollen sus capacidades hasta el máximo de sus posibilidades y donde se manifieste más respeto por el potencial de los niños para participar en la toma de decisiones y responsabilizarse por su propia vida: en la familia, en la escuela, en el cuidado de la salud, en los tribunales, en las comunidades locales y en los escenarios políticos locales y nacionales. Es necesario intervenir en la legislación, las políticas y las prácticas adoptadas, a fin de promover un cambio cultural gracias al cual se reconozcan las contribuciones que los niños dan y las capacidades que poseen.

Casi todas las esferas vinculadas con los derechos del niño merecen una investigación más atenta desde la perspectiva que ofrece el tema central de este estudio: la libertad de religión y asociación, la libertad de información y el acceso a los medios de comunicación, las edades de responsabilidad penal y de consentimiento para tener relaciones sexuales, el derecho a la educación y a influir en la naturaleza misma de la escolarización, el papel del trabajo y de las relaciones familiares en la vida del niño. El propósito del presente análisis es abrir la discusión y promover el debate, a fin de lograr una mejor comprensión de cómo se puede promover el cambio cultural necesario a fin de que los niños sean protegidos adecuadamente según lo requiere la evolución de sus facultades, y para que sean respetados como ciudadanos, como personas y como titulares de derechos.

Referencias bibliográficas

- 1 Holmberg, B. y J. Himes, "Parental rights and responsibilities" en Petren, A. y J. Himes (eds.), *Children's rights: Turning principles into practice*, Rädda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 2000.

INTRODUCCIÓN

Todo bebé se encuentra, desde que nace, en un proceso extraordinariamente rápido de crecimiento y desarrollo. En efecto, a medida que van creciendo, los niños desarrollan facultades cognitivas, físicas, sociales, emocionales y morales cuya adquisición condiciona la comunicación, la toma de decisiones autónoma, el ejercicio de la capacidad de juicio, la asimilación y evaluación de las informaciones recibidas, la acción autodeterminada y una aptitud cada vez mayor para sentir empatía, darse cuenta de la existencia de los demás y prever lo que sucederá. Si bien las personas siguen desarrollándose a lo largo de su entera existencia, todas las sociedades reconocen un período de la infancia en el cual las facultades de los niños son percibidas como factores en evolución más que como elementos ya evolucionados. Una diferencia clave entre la adultez y la niñez consiste en las suposiciones relacionadas con la adquisición de tales facultades. Desde el punto de vista de la ley, se supone que un adulto (cualquiera sea la edad a la cual la sociedad en cuestión haya establecido que se alcanza dicha condición) ha desarrollado en todos esos ámbitos las facultades necesarias para asumir la responsabilidad de sus propias acciones, independientemente de la real posesión de la relativa competencia. Sin embargo, en el caso de la infancia, se parte del presupuesto de que, dado que sus facultades están todavía en evolución, los niños carecen de la competencia indispensable para asumir la responsabilidad de su propio comportamiento. Por consiguiente, se les suministra la protección social y legal que corresponden a su presunta inmadurez y vulnerabilidad.

El presente estudio plantea tres interrogantes a fin de examinar de qué manera el mundo adulto cumple con sus responsabilidades para lograr la plena realización de los derechos del niño en consonancia con la evolución de sus facultades: ¿cómo se

puede crear un entorno social, económico, cultural y físico necesario para que el niño se desarrolle hasta el máximo de sus posibilidades?, ¿cómo se puede fomentar la participación del niño en la toma de decisiones, garantizando el debido respeto de sus capacidades? y ¿cómo se debe proteger al niño contra una inadecuada carga de responsabilidades y una innecesaria exposición al peligro a consecuencia de su tierna edad y del hecho de que sus facultades están aún “en evolución”?

Establecer en qué medida los niños han adquirido capacidades concretas en la vasta gama de competencias en discusión es un proceso extremadamente complicado. Depende, en primer lugar, de cómo se definen las facultades mismas, pero también del nivel de capacidad que se cree necesario haber alcanzado para poder participar en la toma de decisiones y ejercer la propia responsabilidad y de cuál grado de riesgo se juzga aceptable en un determinado contexto. No existen respuestas fáciles o preestablecidas para contestar a estas preguntas. Los niños, cualquiera sea su edad, constituyen un grupo que presenta diferencias complejas, y existe un amplio abanico de factores que influyen tanto el desarrollo de sus facultades como la manera de ver e interpretar dichas facultades que prevalece en el mundo que los rodea. Las conductas que se suelen considerar peligrosas en una cierta sociedad son la norma en otra. De la misma forma, las responsabilidades que van más allá de las capacidades de un niño pequeño según las suposiciones de una cierta cultura son parte de su experiencia cotidiana en otra. En algunos casos, el fardo de responsabilidades resulta manifiestamente perjudicial para los niños, mientras que en otros la aceptación social surte un efecto compensatorio.

Las limitaciones impuestas a las experiencias de los niños pueden tener dos consecuencias contraprodu-

centes: negarles la oportunidad de desarrollarse y cegar los ojos del mundo adulto ante la realidad de lo que los niños son efectivamente capaces de lograr. Las diferencias de género, por ejemplo, tienen un impacto significativo en las suposiciones y, por consiguiente, en las limitaciones que los niños (y especialmente las niñas) se ven frecuentemente obligados a enfrentar. El apoyo, el estímulo y un nivel elevado de expectativas respecto a las capacidades de niños y niñas pueden ayudarlos a adquirir habilidades y competencias que no sería posible conseguir mediante amenazas y castigos. Además, los niños con impedimentos intelectuales, físicos o sensoriales a menudo desarrollan sus facultades siguiendo recorridos diferentes y obteniendo diversos resultados.

Aunque cada sociedad aplica definiciones distintas, en todas ellas existen concepciones de la “infancia” que llevan a los adultos a ver a los niños a través de la lente de un conjunto de suposiciones preestablecidas, que determinan de antemano cómo se los ha de tratar y cuáles han de ser las competencias que se los creará capaces de alcanzar. La tendencia predominante consiste en juzgar las competencias de los niños comparándolas con los criterios válidos para los adultos, lo cual conduce a destacar sus carencias, en vez de valorar lo que los niños pueden ofrecer, precisamente, en su calidad de niños. Estas suposiciones pueden funcionar como filtro inhibidor, obstaculizando la capacidad o la voluntad de los adultos de ver o apreciar lo que hacen los niños y reduciendo las oportunidades que les brindan de adquirir competencias. La consiguiente invisibilidad (y negación) de las capacidades del niño contribuye luego a reforzar las suposiciones originales. A pesar de la presunta incapacidad que se atribuye a la niñez, son numerosos los niños y niñas del mundo entero que, al mismo tiempo, se ven obligados a cargar con responsabilidades excesivas, que van mucho más allá de sus facultades, lo que pone en peligro su seguridad y desarrollo. Se les exige que tomen parte en actividades peligrosas pero, debido a su condición de niños, se les niega la autonomía que les permitiría negociar cualquier tipo de control respecto a tales experiencias. Por lo tanto, se los vuelve doblemente vulnerables.

Los niños no pueden, o no deberían, ser clasificados según un esquema de suposiciones generales que o exageran o subestiman su desarrollo. Es obvio, por ejemplo, que los niños más pequeños no tienen las mismas facultades que los niños más grandes o los adultos. La adquisición del lenguaje se produce a una velocidad sorprendente en los primeros años de vida. Por otra parte, la falta de conocimientos y experiencia otorga al niño el derecho a recibir una protección más escrupulosa de la que se brinda normalmente a la mayor parte de los adultos. Los niños tienen derecho a que se respeten sus capacidades, cualquiera sea su edad. No hacerlo significa negarles el respeto y la dignidad que merecen como individuos. De manera parecida, las suposiciones generales respecto a los grupos étnicos, las mujeres, los discapacitados o las personas ancianas son degradantes e irrespetuosas y siempre han servido para perpetuar prácticas discriminatorias.

El empeño de respetar los derechos humanos del niño requiere una revisión radical de las ideas preconcebidas que ven a la infancia como un período de inferioridad de condiciones. Al reconocer la importancia de la evolución de las facultades del niño para el ejercicio de sus derechos en general y, en particular, del derecho a que sus opiniones sean tomadas en serio, la Convención sobre los Derechos del Niño representa un reto explícito contra tales concepciones de la infancia. Las soluciones distan mucho de ser evidentes. No es posible prescribir una edad definida a la cual todos los niños necesitan más o menos protección u oportunidades a la hora de asumir responsabilidades. Tampoco es posible crear marcos jurídicos o sociales suficientemente flexibles para que se ajusten a las capacidades sumamente variables de los niños respecto a los distintos aspectos de su vida. La primera solución se opone abiertamente a la evidencia de cómo evolucionan las facultades de los niños. La segunda corre el riesgo de exponer a los niños a la explotación y los abusos.

Sí es posible, en cambio, comenzar a escuchar a los niños y reconocer y respetar lo que son capaces de lograr, y es posible aprender de las experiencias que demuestran cómo crear ambientes en los cuales los niños crecen bien. También es posible involucrar a los niños como protagonistas activos en su propio desarrollo y protección. La Declaración para un Entendimiento Común, formulada recientemente por las Naciones Unidas con el objetivo de guiar la aplicación de un enfoque basado en los derechos humanos en sus actividades y programas, puede considerarse un claro resumen de esta concepción. Uno de los elementos básicos de dicho enfoque, tal como lo establece la Declaración, es el siguiente: “Los programas evalúan la capacidad de los titulares de derechos de exigir sus derechos, y la de los titulares de deberes de cumplir con sus obligaciones. Posteriormente, elaboran estrategias para aumentar esa capacidad”.² Este requisito es igualmente válido en el caso de los niños. También lo es el énfasis adicional que la Declaración pone en el imperativo de reconocer a las personas como agentes clave para su propio desarrollo.

Las disciplinas que contribuyen a mejorar nuestra comprensión de cómo adquieren sus capacidades los niños son numerosas y variadas. Los especialistas en psicología evolutiva estudian desde hace ya mucho tiempo cómo, por qué y cuándo se desarrollan los niños. Los antropólogos han contribuido a ampliar nuestros conocimientos sobre cómo influyen las diferencias transculturales en la concepción de la niñez y, por consiguiente, en el modo de tratar a los niños. Los abogados y médicos se esfuerzan por inventar métodos destinados a determinar la competencia, a fin de establecer cuándo un niño puede asumir responsabilidades para la toma de decisiones. Los sociólogos han empezado a examinar la noción de infancia, analizando en qué medida su definición se basa más en parámetros sociales que únicamente en criterios biológicos. El presente estudio se propone aprovechar la extensa gama de experiencias de las diferentes disciplinas para explorar algunos de los

desafíos que surgen cuando se aplica el concepto de facultades en evolución al caso específico de los niños en el ejercicio de sus propios derechos. Es de esperar que sea útil para los profesionales, académicos, diseñadores de políticas, políticos y defensores de los derechos del niño.

Tal vez el reto más serio sea el de mejorar el diálogo entre adultos y niños sobre cómo el mundo adulto puede cumplir con sus responsabilidades de realizar, respetar y proteger los derechos del niño en consonancia con la evolución de sus facultades. Se espera que el presente volumen ponga el mecanismo en marcha y provoque el debate, a fin de profundizar la comprensión de la infancia, de los niños y del equilibrio entre el papel de los adultos y el de los niños en el ejercicio de derechos. Es imprescindible que en este debate participen también los niños. Comprender el concepto de facultades en evolución y aplicar luego sus consecuencias en el ámbito de los derechos del niño es un proceso complejo, que tiene repercusiones, por ejemplo, en la legislación relacionada con la familia, en la justicia juvenil, en la libertad de culto, en el consentimiento para tener relaciones sexuales, en la educación y el empleo, en la participación y en el acceso a la información.

El estudio hace hincapié en algunas de estas cuestiones, pero todas ellas merecen una investigación más detallada. Después de su publicación se convocará una serie de talleres regionales para reunir profesionales de diferentes disciplinas y niños, a fin de abordar temas particularmente problemáticos y decidir las medidas a tomar sucesivamente. Entre las preguntas que podrían constituir la base de estas discusiones futuras figuran las siguientes.

- ¿Cuáles son las estrategias más eficaces para promover el respeto de las capacidades del niño, que le permiten ejercer sus derechos y le aseguran, al mismo tiempo, un nivel adecuado de protección?
- ¿En qué medida debería intervenir el Estado en la vida familiar a fin de promover el respeto de los derechos del niño en consonancia con la evolución de sus facultades, asegurando que no haya ni exigencias poco apropiadas ni una autonomía

inadecuada?

- ¿Cuáles son los criterios que se pueden utilizar para evaluar las facultades y en qué medida los niveles de riesgo deberían influir a la hora de determinar la capacidad necesaria para ejercer ciertos derechos?
- ¿Cuáles pautas pueden aplicarse para equilibrar los peligros contrastantes de una protección insuficiente y una protección exagerada?
- ¿Hasta qué punto la edad mínima prescrita por la ley es el mecanismo más eficaz para proteger a los niños contra los peligros y la explotación?
- ¿Se puede justificar la imposición de límites de edad, que reducen los derechos de los niños independientemente del nivel de competencia propio de cada uno de ellos, con la necesidad de brindarles protección?
- ¿Cuáles son las implicaciones legislativas y políticas de las grandes diferencias que se registran en las capacidades de los niños, tanto dentro de cada país como entre los países occidentales y aquéllos en desarrollo?
- ¿En qué medida deberían los niños mismos intervenir a la hora de determinar las estrategias destinadas a su propia protección y los límites de dicha protección?
- ¿Cuáles son las implicaciones de las investigaciones más recientes acerca de la adquisición de capacidades para la opinión (actualmente dominante) de que los niños no deberían trabajar?
- ¿Cómo pueden los ambientes escolares aportar pruebas del valor de la participación infantil para el desarrollo?
- ¿Cómo pueden establecerse límites apropiados entre el respeto de la diversidad cultural y del contexto en el cual se desarrolla el niño, por un lado, y la garantía, por otro, de que se respeten las normas universales enunciadas en la Convención sobre los Derechos del Niño?
- ¿En qué medida se puede considerar la falta de respeto por las facultades en evolución de los niños como una forma de discriminación? ¿Es éste un marco de referencia útil para hacer hincapié sobre el tema enfocado?

Referencias bibliográficas

- 2 Declaración elaborada durante el Cursillo Interinstitucional sobre el enfoque basado en los derechos humanos en el contexto de la reforma de las Naciones Unidas (del 3 al 5 de mayo de 2003) y citada en *Estado mundial de la infancia 2004*, UNICEF, Nueva York, 2004.

Primera Parte

QUÉ SE ENTIENDE POR FACULTADES
EN EVOLUCIÓN

SECCIÓN 1

EL CONCEPTO DE EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES DEL NIÑO

Artículo 5 de la Convención sobre los Derechos del Niño

Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.

1.1. La aparición del concepto en la legislación relativa a los derechos humanos

La Convención sobre los Derechos del Niño introduce por primera vez en un tratado internacional en materia de derechos humanos el concepto de “evolución de las facultades” del niño. El artículo 5 de la Convención establece que la dirección y orientación impartidas al niño por sus padres u otras personas encargadas de él deben tener en cuenta la capacidad que el niño posee de ejercer sus derechos por cuenta propia. Este principio tiene implicaciones profundas en lo que respecta a los derechos humanos del niño. Ha sido descrito como un nuevo principio de interpretación del derecho internacional, según el cual se reconoce que, a medida que los niños van adquiriendo competencias cada vez mayores, se reduce su necesidad de orientación y

aumenta su capacidad de asumir responsabilidades respecto a las decisiones que afectan sus vidas.⁴ La Convención reconoce que los niños que viven en ambientes y culturas diversos y se enfrentan con distintas experiencias de vida adquieren competencias a edades diferentes, y su adquisición de competencias varía según las circunstancias. También constata el hecho de que las facultades del niño pueden diferir según la naturaleza de los derechos ejercidos. Por lo tanto, los niños necesitan varios niveles de protección, participación y oportunidades, a fin de tomar decisiones autónomamente en los diferentes contextos y en los distintos ámbitos de la toma de decisiones.

El concepto de facultades en evolución ocupa un lugar central en el equilibrio que la Convención defiende entre el reconocimiento de los niños como protagonistas activos de su propia vida, con la prerrogativa de ser escuchados y respetados y de que se les conceda una autonomía cada vez mayor en el ejercicio de sus derechos, y la necesidad que tienen, al mismo tiempo, de recibir protección en función de su relativa inmadurez y corta edad. Este concepto constituye la base de un apropiado respeto de la conducta independiente de los niños, sin exponerlos prematuramente a las plenas responsabilidades normalmente asociadas con la edad adulta.

1.2. La evolución de las facultades, la participación y el principio de autonomía

Es importante examinar la interrelación que existe

entre el concepto de facultades en evolución, que aparece en el artículo 5, y el concepto de participación, contenido en el artículo 12 de la Convención. El artículo 12 establece que “los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”. En la pasada década se ha prestado una atención considerable a la interpretación e implementación de este principio. En efecto, el Comité de los Derechos del Niño ha identificado en el artículo 12 uno de los principios fundamentales en que se basa la Convención y que exigen una transformación radical del enfoque tradicional, el cual atribuye a los niños el papel de receptores pasivos del cuidado protector de los adultos.⁴ Al contrario, este artículo exige que se los reconozca como protagonistas activos, con el derecho de participar en las decisiones que afectan sus vidas.

Todos los niños capaces de expresar su opinión tienen el derecho de hacerlo y de que se la tome en cuenta. El artículo 12 no limita la expresión al lenguaje verbal: las opiniones pueden expresarse de numerosas maneras, por ejemplo mediante emociones, dibujos, pinturas, canciones o representaciones teatrales. Los niños muy pequeños, e incluso los bebés, como asimismo los niños con serias dificultades de aprendizaje, son capaces de expresar su opinión. No obstante, cuando se trata de determinar cuánto peso se ha de conceder a las opiniones del niño, es necesario aplicar un umbral de competencia más elevado. En este sentido, el artículo 12 establece explícitamente que cuanto mayores son la edad y la capacidad del niño, tanto más atentamente deben ser consideradas sus opiniones.

Se han identificado cuatro niveles de participación en el proceso decisorio:⁵

- ser informado;
- expresar una opinión informada;
- lograr que dicha opinión sea tomada en cuenta;
- ser el principal responsable o corresponsable de la toma de decisiones.

El artículo 12 implica que todos los niños capaces de expresar su opinión tienen derecho a participar en los primeros tres niveles. Aunque no menciona explícitamente disposiciones relativas al derecho a la información, podría sostenerse con razón que la información constituye una parte indispensable de la obligación de “*garantizar ... el derecho de expresar su opinión libremente*”. Sin embargo, el artículo no extiende los derechos del niño al cuarto nivel. Dicho de otro modo, el artículo 12 afirma el derecho del niño a intervenir en el **proceso participativo** de la toma de decisiones en todos los asuntos que le conciernen, pero los adultos conservan la responsabilidad de las consecuencias. El resultado será una decisión tomada por los adultos, pero informada e influenciada por las opiniones del niño.

El artículo 5, , destaca además el papel de los padres u otras personas encargadas del cuidado del niño en cuanto se refiere a impartirle dirección y orientación **para que el niño ejerza sus derechos**, en

consonancia con la evolución de sus facultades. Dicho de otra manera, implica que los adultos responsables delegan la responsabilidad de tomar decisiones a los niños a medida que éstos desarrollan la competencia y, por supuesto, la voluntad de asumir dicha responsabilidad. El artículo 5 no menciona la edad como factor determinante para establecer el nivel de desarrollo de las facultades, reconociendo así que la demostración de las habilidades, conocimientos y comprensión requeridos es de vital importancia para el ejercicio de los derechos.

Este proceso de transferencia del ejercicio de derechos a los niños conlleva el reconocimiento de su creciente autonomía. La noción de autonomía es esencial y sumamente estimada dentro de las tradiciones democráticas, y está consagrada en los derechos civiles y políticos que protegen las libertades individuales por medio del Estado. Ocupa un lugar central en la legislación que defiende la integridad personal y física del individuo y el respeto al derecho de las personas de hacer sus propias elecciones, expresar su propia opinión y asumir la plena responsabilidad de su propia vida.⁶ Sin embargo, el reconocimiento de la autonomía se basa en la suposición de que los individuos poseen la competencia necesaria para efectuar elecciones y tomar decisiones de manera informada y sensata.⁷ Tal suposición, por lo general, no se aplica a los niños. En cambio, se confiere a los padres el derecho de tomar decisiones en nombre del niño, ya sea hasta que se juzgue apropiado delegar la responsabilidad al niño mismo o hasta que alcance la edad mínima prescrita por la ley. El artículo 5 de la Convención no cancela totalmente la presunción de incompetencia en el caso de los niños, pero sí impone a los Estados Partes la obligación de asegurarse de que sean respetadas las facultades del niño. De ese modo concede al principio de autonomía la capacidad potencial de extenderse más ampliamente a los niños, sin por ello dejar de proporcionar el marco protector necesario para evitar que padezcan explotación, daños o abusos.

El ejercicio de la autonomía requiere el cumplimiento de tres condiciones: la capacidad, el deseo y la oportunidad. Respecto al deseo de asumir responsabilidades por cuenta propia, cabe destacar que no se debe obligar a los niños a tomar, contra su voluntad, decisiones para las cuales no se sientan preparados o que, simplemente, no quieran tomar. De hecho, uno de los derechos de la infancia consiste en que no se agobie a los niños con niveles de responsabilidad inadecuados. Sin embargo, muchos niños desean ejercer una mayor autonomía en su vida cotidiana, y la suposición de que carecen de la competencia necesaria sirve para negarles la oportunidad de adquirirla. El artículo 5, junto con el artículo 12, subraya que los niños tienen derecho a recibir apoyo, estímulos y reconocimiento cuando toman decisiones por sí mismos, según su propia voluntad y sus capacidades, como asimismo en función del contexto particular de su familia y su comunidad.

El énfasis que se pone en la autonomía cuando se

abordan discursos relacionados con los derechos humanos ha suscitado preocupaciones en numerosos países no occidentales, donde la cultura tradicional se concentra más en la la ayuda mutua, las relaciones recíprocas y la interdependencia que en la personalidad individual. No obstante, el reconocimiento de que el ejercicio individual de los derechos debe ponerse en práctica teniendo debida consideración de los mismos derechos de los demás es un concepto profundamente arraigado en la legislación relativa a los derechos humanos. El artículo 29 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que: “Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad”. Aquí la palabra “sólo” reviste particular importancia, porque se reconoce que los individuos no existen como seres aislados, sino que viven en sociedades con las cuales deben actuar de manera responsable si desean desarrollar su aspecto verdaderamente humano.⁸ Gerwith brinda un ejemplo de esta perspectiva al sostener que “el concepto de derechos humanos ... supone una universalidad mutualista e igualitaria: cada ser humano debe respetar los derechos de todos los demás, mientras que todos los demás respetan los suyos, de forma tal que se comparten mutuamente los beneficios de los derechos y las cargas de los deberes ... Al reconocer efectivamente la mutualidad que los derechos humanos imponen, la sociedad se convierte en una comunidad. Es así que se resuelve la antítesis entre los derechos y la comunidad”.⁹ Si los comprendemos de este modo, resulta evidente que los derechos humanos no cuestionan sino refuerzan los principios de interdependencia y reciprocidad. Esto vale tanto para los adultos como para los niños. Al conseguir que se demuestre mayor respeto por su propia capacidad de ejercer derechos, los niños deberán necesariamente aprender a manifestar igual respeto por el ejercicio de derechos por parte de otras personas.

Es importante destacar que el cumplimiento de los derechos del niño no puede depender de su capacidad de ejercer la autonomía o del hecho de que haya alcanzado una edad determinada. Todos los derechos enunciados en la Convención sobre los Derechos del Niño se aplican a todos los niños. Lo que está en discusión es en qué medida los niños ejercen dichos derechos por sí mismos, cuáles responsabilidades asumen en nombre de ellos sus padres u otras personas encargadas de su cuidado y cómo se produce el proceso de transición.

1.3. El equilibrio entre los derechos del niño y los de la familia

Para comprender las implicaciones del concepto de evolución de las facultades del niño dentro del contexto de la familia, es necesario reconocer que la Convención se asienta en tres premisas fundamentales:

- En primer lugar, los niños son sujetos de derechos. Es precisamente para proteger y promover dichos derechos que a los padres mismos se atribuyen derechos y responsabilidades con respecto a sus hijos.
- En segundo lugar, a medida que evolucionan las facultades del niño, gradualmente los derechos de los padres pasan al niño y éste puede ejercerlos por cuenta propia.
- En tercer lugar, puesto que los derechos pertenecen al niño, existen independientemente de dónde éste se encuentre: se aplican igualmente en el hogar, en la escuela, en todas las instituciones y en la esfera pública. Por consiguiente, el Estado debe desempeñar un papel clave mediante la creación de un marco jurídico y político que promueva la realización universal y consecuente de los derechos del niño. También tiene la obligación de intervenir toda vez que sea necesario para proteger al niño contra la desatención o la violación de sus derechos por parte de sus padres u otros adultos responsables del cuidado del niño. Aunque los padres, en su mayoría, se afanan por actuar en favor del interés superior del niño e intentan proteger sus derechos, no siempre sucede así. Por lo tanto, deben existir mecanismos idóneos, puestos en marcha a través de la legislación y el acceso a los tribunales, mediante los cuales los niños (o el Estado en su nombre) puedan hacer respetar tales derechos cuando los padres los infringen.

El principio de respeto a la autonomía de la familia está sólidamente arraigado en el derecho internacional. Se refleja en el artículo 17 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP), en el artículo 8 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales y en el artículo 18 de la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos. En su Observación General al artículo 24 del PIDCP, que se refiere a la protección del niño, el Comité de Derechos Humanos establece que: “La obligación de garantizar a los niños la protección necesaria corresponde a la familia, a la sociedad y al Estado. Aunque el Pacto no indique cómo se ha de asignar esa responsabilidad, incumbe ante todo a la familia, interpretada en un sentido amplio, de manera que incluya a todas las personas que la integran en la sociedad del Estado Parte interesado, y especialmente a los padres, la tarea de crear las condiciones favorables a un desarrollo armonioso de la personalidad del niño y al disfrute por su parte de los derechos reconocidos en el Pacto”.¹⁰ Dicho con otras palabras, según el derecho internacional los niños se encuentran bajo la jurisdicción primaria de sus padres, mientras que la responsabilidad del Estado se limita a la obligación de intervenir exclusivamente en el caso de que se observe que la familia no protege los derechos fundamentales del niño. Esta “privatización” de la familia ha permitido que, en gran parte, los niños permanecieran invisibles como titulares de derechos.¹¹

El reconocimiento de la responsabilidad primordial de los padres respecto a sus hijos es confirmado por

(y ocupa un lugar de veras central en) la filosofía que sustenta la Convención sobre los Derechos del Niño. El Preámbulo defiende los derechos de la familia como “grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y el bienestar de todos sus miembros, y en particular de los niños”. Una gran cantidad de artículos recalca los derechos y responsabilidades de los padres e impone límites precisos a la injerencia del Estado en la vida familiar. El artículo 18 estipula que incumbe a los padres la responsabilidad primordial de la crianza y el desarrollo del niño. El artículo 9 impone limitaciones estrictas al poder del Estado de separar al niño de sus padres contra la voluntad de éstos, mientras que el artículo 10 asigna al Estado varias obligaciones a los efectos de la reunión de la familia. Además, el artículo 5 insiste en el deber de los Estados Partes de respetar los derechos y responsabilidades de los padres de impartir dirección y orientación al niño. Por lo tanto, en su empeño de respetar el principio de autonomía familiar, la Convención sobre los Derechos del Niño es coherente con otros tratados en materia de derechos humanos.

Sin embargo, la Convención incorpora también una dimensión adicional, de vital importancia para la condición del niño dentro de la familia. En las discusiones que tuvieron lugar durante las distintas etapas de la redacción, el Grupo de Trabajo abordó el problema de que el enfoque convencional de intervención mínima en la vida familiar hacía que los niños fueran más vulnerables frente a los abusos por parte de los miembros de su familia.¹² Mientras los artículos citados más arriba reconocen la importancia de proteger a las familias contra la intervención arbitraria del Estado, el Grupo de Trabajo, por su parte, insistió en que el Estado no debería permitir que a la familia se concediera un control total del niño: la protección de la familia tendría que equilibrarse equitativamente con la protección del niño dentro de la familia.¹³ Por ende, el texto definitivo del artículo 5, que se ocupa de las responsabilidades de los padres, incorpora el concepto fundamental de que el Estado debe respetar los derechos y responsabilidades de los padres u otras personas encargadas del niño, de impartirle “en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza [sus] derechos”. Alston sostiene que la inserción de esta frase refleja el delicado equilibrio que existe entre los derechos de los niños y los correspondientes derechos de los padres.¹⁴ Los derechos y responsabilidades de los padres no son ilimitados. Al introducir la palabra “apropiadas”, el artículo 5 elimina la posibilidad de que los padres u otras personas responsables del cuidado del niño tengan la impresión de que se les da carta blanca para impartirle cualquier tipo de dirección u orientación que les parezca oportuna. Dicha orientación debe estar encaminada a fomentar el respeto de los derechos del niño, y los padres deben respetar la medida en la cual el niño es capaz de ejercer tales derechos por cuenta propia. De la misma manera, el artículo 18 impone a los padres ciertos límites en lo que respecta a la crianza y el desarrollo del niño, haciendo hincapié en que “su preocupación fundamental será el interés superior del niño”.

La Convención establece una relación directa entre el niño y el Estado, que constituye un desafío para la suposición según la cual los padres tienen derecho de propiedad sobre el niño.¹⁵ La visibilidad al niño como sujeto de derechos dentro de la familia, con la prerrogativa de recibir protección en su propio beneficio. La intimidad de la familia ya no se ve como algo sacrosanto: el Estado está autorizado a intervenir para proteger los derechos del niño, reconociendo que el interés superior del niño no siempre coincide con el de los padres y que, por esa misma razón, no siempre es protegido por los padres. Los derechos y responsabilidades de los padres de impartir dirección y orientación al niño no son, por lo tanto, una consecuencia de su condición de “propietarios” del niño, sino más bien una función de su condición de padres, hasta que el niño sea capaz de ejercer tales derechos por su propia cuenta.

El papel del Estado, cuando se trata de intervenir en situaciones tradicionalmente consideradas como cuestiones privadas entre padres e hijos, es un asunto sumamente delicado. En efecto, hay quienes critican frecuentemente la Convención, sosteniendo que mina la autoridad que permite a los padres proteger a sus propios hijos y les asigna la mera función de cuidadores, obligados a demostrar respeto por los derechos del niño.¹⁶ Se suele argumentar que, al reconocer la creciente autonomía del niño, la Convención alienta a los hijos a convertirse en rivales de sus padres.¹⁷ También se ha manifestado preocupación por el hecho de que el reconocimiento del niño como titular de derechos está firmemente arraigado en la filosofía occidental, que cuenta con una larga tradición centrada en el individuo, pero por ese preciso motivo es incompatible con otras culturas, como por ejemplo la del Asia Meridional, que hace hincapié en la primacía de la familia. Es interesante observar que el Gobierno de la India opina que el marco conceptual de la Convención sobre los Derechos del Niño, en cuanto se refiere al niño, la familia y el Estado, es totalmente compatible con la Constitución y las demás leyes del país.¹⁸ Se basa en ciertos análisis que sugieren que la filosofía de la Convención incorpora principios bastante corrientes en las tradiciones jurídicas autóctonas de la India, que fueron modificadas luego, durante los siglos de dominio colonial, y que podría ser oportuno restablecer si se pretende que sean aceptados algunos de los conceptos relacionados con la familia contenidos en la Convención.¹⁹

Los razonamientos según los cuales el respeto de los derechos del niño socava la institución familiar malinterpretan completamente los objetivos mismos de la Convención. En el manual *Preparación de informes sobre los derechos humanos* se afirma que: “Los padres están en una posición muy favorable para ayudar al desarrollo de la capacidad del niño de intervenir de manera progresiva en las diferentes etapas de toma de decisiones, para prepararlos a una vida responsable en una sociedad libre, dándoles la información necesaria, así como la debida orientación y dirección, garantizando al niño, al mismo tiempo, el derecho de expresar libremente

sus opiniones y de que esas opiniones sean tenidas debidamente en cuenta... Ahora bien, aunque los padres deban tener en cuenta las opiniones de los niños no tienen necesariamente que respaldarlas, y deben dar a los niños la posibilidad de comprender las razones por las que se ha tomado una decisión diferente”.²⁰ Dicho de otro modo, los padres desempeñan un papel de vital importancia en el desarrollo de sus hijos, proporcionando dirección y orientación esenciales hasta el momento en que el niño mismo pueda asumir parcial o totalmente la responsabilidad del ejercicio de sus derechos.

El rol de los padres o de las principales personas encargadas del cuidado del niño consiste, por lo tanto, en regular y dirigir este equilibrio en favor del interés superior del niño. Durante el Día de Debate General sobre “El Papel de la Familia”, el Comité de los Derechos del Niño destacó la importancia de la familia para la realización de los derechos civiles del niño: “Tradicionalmente se ha considerado al niño como un miembro dependiente, invisible y pasivo de la familia. Sólo últimamente el niño se ha vuelto ‘visible’ y la evolución de la situación tiende a crearle además un espacio en que pueda ser oído y respetado. El diálogo, la negociación y la participación han pasado al primer plano de la acción colectiva en favor de la infancia”.²¹ Existe el riesgo potencial de que surjan conflictos cuando la evaluación por parte de los niños de sus propias capacidades de tomar decisiones independientemente no coincide con la de sus padres. Sin embargo, los ambientes familiares en los cuales se escucha al niño, se lo respeta, se confía en él y se lo estimula para que asuma responsabilidades cada vez más grandes a medida que demuestra mayores capacidades, son los que generan menos conflictos.

1.4. La interpretación de la evolución de las facultades del niño según el Comité de los Derechos del Niño

El Comité de los Derechos del Niño ha subrayado insistentemente la importancia de que se reconozca al niño como sujeto de derechos, de conformidad con los artículos 5 y 12-16, y ha recalcado asimismo que la realización de los derechos del niño es esencial para el desarrollo de sus facultades en la máxima medida posible. En sus directrices para la elaboración de los informes que los Estados Partes deben presentar periódicamente, solicita informaciones sobre cómo se imparten al niño dirección y orientación apropiadas en consonancia con la evolución de sus facultades. También pide detalles sobre cómo se transmiten a los padres u otras personas encargadas del niño los conocimientos y datos acerca de la evolución de sus facultades.²² Muchas de las informaciones solicitadas por el Comité en sus directrices relativas al artículo 1, que contiene la definición del niño, se focalizan en el reconocimiento de la creciente autonomía del niño y en la necesidad de respetar, por lo tanto, la consecución del ejerci-

cio independiente de sus derechos. En este sentido, solicita informaciones sobre las edades mínimas prescritas por la ley, por ejemplo, para efectuar consultas legales y sanitarias o someterse a tratamientos médicos sin el consentimiento de los padres, crear asociaciones o unirse a ellas, testimoniar ante los tribunales y participar en procedimientos administrativos y judiciales.

A la inversa, también pide pruebas de que en los Estados Partes los niños no sean obligados a tomar parte en actividades que los expongan a responsabilidades, peligros o experiencias inadecuadas o perjudiciales, teniendo en cuenta su joven edad. Dicho de otro modo, podría afirmarse que se espera que los Estados Partes tomen medidas protectoras en las cuales se haga presente que las facultades de los niños todavía no han terminado de desarrollarse. Igualmente, el Comité pide pruebas de que los Estados adoptan precauciones adecuadas estableciendo límites de edad para la responsabilidad penal, el servicio militar obligatorio y el enrolamiento voluntario en las fuerzas armadas, la participación en hostilidades, el consentimiento para tener relaciones sexuales, como asimismo una edad mínima para empezar a trabajar. El Comité insiste también en la importancia de la no discriminación respecto a las suposiciones sobre cuándo se alcanza la madurez; se trata, por ejemplo, de las edades mínimas para casarse o tener relaciones sexuales, que suelen ser diferentes para los varones y las mujeres.²³ Constantemente plantea el problema de cómo las leyes y su aplicación práctica toman en cuenta la capacidad del niño de ejercer sus derechos.²⁴

El reconocimiento de la importancia de que se respete la evolución de las facultades del niño resalta vigorosamente en las Observaciones Generales más recientes publicadas por el Comité. En su Observación General sobre el artículo 29(1), el Comité declara que: “La educación debe ser favorable a los niños y debe inspirar y motivar a cada uno de ellos. Las escuelas deben fomentar un clima humano y permitir a los niños que se desarrollen según la evolución de sus capacidades.²⁵ De manera parecida, la Observación General sobre el VIH/SIDA destaca el derecho de los niños a participar en las campañas de sensibilización acerca del VIH/SIDA, como asimismo en el desarrollo de políticas y programas encaminados a hacer frente al problema, hasta donde lo permitan sus facultades en evolución.²⁶ Insiste en la necesidad de que se creen servicios de salud capaces de tomar en cuenta la etapa de desarrollo del niño y respetar sus capacidades a la hora de resolver cuestiones relacionadas con el consentimiento para la realización de análisis y experimentos o para la participación en investigaciones. Recomendamos que todos los programas y políticas dedicados al VIH/SIDA reconozcan expresamente a los niños (teniendo en cuenta las fases de su desarrollo) y sus derechos. También la Observación General sobre la salud de los adolescentes recomienda que se establezcan edades mínimas para tener relaciones sexuales, contraer matrimonio y consentir en someterse a tratamientos médicos, que deben “reflejar fielmente el reconocimiento de la

condición de seres humanos a los menores de 18 años de edad en cuanto titulares de derechos en consonancia con la evolución de sus facultades y en función de la edad y la madurez del niño.”²⁷

En resumen, el Comité ha participado en un diálogo constante con los gobiernos sobre cómo enfocan, en su legislación y sus políticas, el asunto de la evolución de las facultades del niño. Sin embar-

go, debido a la falta de investigaciones hasta la fecha sobre la noción misma de facultades en evolución y sobre su aplicación en el ejercicio de derechos, el Comité, junto con otras personas y órganos que se ocupan de los derechos de la infancia, se ha visto obstaculizado en su análisis de los límites apropiados para la protección y participación de los niños.

Referencias bibliográficas

- Van Beuren, G., *The international law on the rights of the child*, Save the Children/Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1995.
- Santos Pais, M., “The Convention on the Rights of the Child”, en *Manual on human rights reporting under six major international human rights instruments*, ACNUDH/ONU, Ginebra, 1997, págs. 393-505 (también disponible en castellano: *Preparación de informes sobre los derechos humanos conforme a seis importantes instrumentos internacionales de derechos humanos*, Naciones Unidas, Ginebra, 1998).
- Alderson, P. y J. Montgomery, *Health care choices: Sharing decisions with children*, Instituto de Investigaciones sobre Políticas Públicas, Londres, 1996.
- Este principio fue definido con total claridad en un proceso judicial (*Schoendorff contra la Sociedad de Hospitales de Nueva York*, 211 NY 125, 1914), en el cual el juez declaró: “Todo ser humano de edad adulta y sano juicio tiene el derecho de determinar lo que se ha de hacer a su propio cuerpo”.
- Alderson, P. y J. Montgomery, *Health care choices: Sharing decisions with children*, Instituto de Investigaciones sobre Políticas Públicas, Londres, 2001.
- Klug, F., *Values for a godless age*, Penguin, Londres, 2000.
- Gerwith, A., *The community of rights*, University of Chicago Press, Chicago, 1996.
- Comité de Derechos Humanos, *Observación General N° 17, Artículo 24: Derechos del niño*, HRI/GEN/1, Naciones Unidas, Ginebra, 1992 (y HRI/GEN/1/Rev.7, Naciones Unidas, Ginebra, 2004).
- Van Beuren, G., *The international law on the rights of the child*, Save the Children/Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, 1995.
- “Article 5”, en *Legislative history of the Convention on the Rights of the Child*, texto preparado con el apoyo de Rádda Barnen, Centro para los Derechos Humanos, Naciones Unidas (borrador preliminar, actualmente en fase de discusión).
- Detrick, S., J. Doek y N. Cantwell, *The United Nations Convention on the Rights of the Child: A guide to the ‘Travaux Préparatoires’*, Martinus Nijhoff, Dordrecht, 1992, págs. 57-162.
- Alston, P., “The legal framework of the Convention on the Rights of the Child”, en *United Nations Bulletin of Human Rights: The Rights of the Child*, 91 (2), Naciones Unidas, Ginebra, 1992.
- Holmberg, B. y J. Himes, “Parental rights and responsibilities”, en Petren, A. y J. Himes (eds.), *Children’s rights: Turning principles into practice*, Rádda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 2000.
- “UN treaty strips parents of rights”, *Focus on the Family*, Colorado Springs, 17 de julio de 1991, págs. 32-33.
- Fagan, P.F., “How the UN Conventions on women’s and children’s rights undermine family, religion and sovereignty”, Heritage Foundation (www.heritage.org), 2001.
- Gobierno de la India, *Informe inicial de la India al Comité de los Derechos del Niño*, Departamento para el Desarrollo de la Mujer y el Niño y Ministerio para el Desarrollo de los Recursos Humanos, Nueva Delhi, 2001.
- Goonsekere, S., *Children, law and justice*, UNICEF/Sage Publications, Florencia, 1998.
- Santos Pais, M., “The Convention on the Rights of the Child”, en *Manual on human rights reporting under six major international human rights instruments*, ACNUDH/ONU, Ginebra, 1997, págs. 393-505 (también disponible en castellano: *Preparación de informes sobre los derechos humanos conforme a seis importantes instrumentos internacionales de derechos humanos*, Naciones Unidas, Ginebra, 1998).
- Comité de los Derechos del Niño, *Informe sobre el 7° período de sesiones del Comité de los Derechos del Niño*, CRC/C/34, Naciones Unidas, Ginebra, septiembre/octubre de 1994.
- Comité de los Derechos del Niño, *Orientaciones generales respecto de la forma y el contenido de los informes que han de presentar los Estados Partes con arreglo al apartado b) del párrafo 1 del artículo 44 de la Convención*, CRC/C/58, Naciones Unidas, Ginebra, 1996.
- Hodgkin, R. y P. Newell, “Article 5”, en *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Nueva York, 2002 (también disponible en castellano: *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, Ginebra, 2001).
- Ibidem*.
- Comité de los Derechos del Niño, *Informe sobre el 26° período de sesiones del Comité de los Derechos del Niño*, CRC/C/103 Anexo IX, párrafo 12, Naciones Unidas, Ginebra, marzo de 2001. El mismo documento también fue publicado como *Observación General N° 1, Propósitos de la educación*, CRC/GC/2001/1, Naciones Unidas, Ginebra, 2001 (y HRI/GEN/1/Rev.7, Naciones Unidas, Ginebra, 2004).
- Comité de los Derechos del Niño, *Observación General N° 3, El VIH/SIDA y los derechos del niño*, CRC/GC/2003/3, Naciones Unidas, Ginebra, 2003 (y HRI/GEN/1/Rev.7, Naciones Unidas, Ginebra, 2004).
- Comité de los Derechos del Niño, *Observación General N° 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño*, CRC/GC/2003/4, Naciones Unidas, Ginebra, julio de 2003 (y HRI/GEN/1/Rev.7, Naciones Unidas, Ginebra, 2004).

SECCIÓN 2

EL DESARROLLO DEL NIÑO Y LA EVOLUCIÓN DE SUS FACULTADES

Las maneras de comprender y reconocer las facultades en evolución de los niños difieren considerablemente de una época a otra y de un lugar a otro, del mismo modo que cambian los objetivos de su desarrollo. No existe una definición universal de la infancia. La edad a la cual las diferentes sociedades definen a los niños como competentes y maduros varía mucho. Las expectativas depositadas en los niños y, por ende, las suposiciones relativas a sus capacidades, dependen del contexto económico, social y cultural en que viven. Dicho con otras palabras, el concepto de facultades en evolución de los niños dista mucho de ser una noción sencilla. La cuestión se vuelve aún más compleja debido a las teorías distintas (e incluso opuestas) de la psicología evolutiva acerca de cómo se desarrollan los niños, qué es lo que influencia el proceso de desarrollo y cuál papel desempeñan los niños en su propio desarrollo. Todas las teorías toman como punto de partida el reconocimiento de que las facultades del niño evolucionan. Las diferencias radican en la comprensión de cuándo y cómo lo hacen y qué provoca el proceso. No es posible tratar debidamente el tema aquí, a causa de la complejidad y amplitud de la labor desarrollada en este ámbito, pero la sección siguiente intenta proporcionar al menos un breve panorama de los dos enfoques teóricos contrarios que sirven de base a las reflexiones actuales sobre el desarrollo infantil y que, por lo tanto, influyen en la comprensión e interpretación del concepto de facultades en evolución de los niños.²⁸

2.1. Teorías convencionales sobre las etapas evolutivas

Algunos de los enfoques teóricos predominantes que

influyen en la actual comprensión de la infancia parten del presupuesto de que el desarrollo es un proceso que avanza por etapas, ya sea respecto a las capacidades físicas, morales, sociales, emocionales o intelectuales. Este enfoque tradicional a menudo se ha vinculado a la aplicación de métodos de investigación influenciados por las ciencias biológicas y físicas:

- la observación de los niños utilizando el modelo de las investigaciones con animales;
- el examen de los niños en laboratorios, lejos de su contexto cotidiano;
- el uso de tests artificiales y preguntas programadas e hipotéticas para evaluar la competencia;
- la comprobación de las reacciones de los niños respecto a normas conjeturales;
- el sondeo de las opiniones de los adultos sobre los niños, en vez de encuestar a los niños mismos;
- la búsqueda de las causas del comportamiento de los niños.

Piaget, uno de los teóricos más influyentes, sostenía que el desarrollo del niño se produce como una serie de etapas distintas, cada una de las cuales está asociada a una escala de edades aproximada: sensorial motriz (desde el nacimiento hasta los 18 meses), preoperacional (desde los 18 meses hasta los 7 años), operacional concreta (desde los 7 hasta los 11 años) y reflexiva formal (a partir de los 11 años). Por ejemplo, estaba convencido de que antes de alcanzar la edad de 4 años los niños son incapaces de comprender reglas o de elaborar juicios morales y que los niños pequeños no pueden representarse una situación desde un punto de vista diferente del suyo. Sus ideas fueron aceptadas y ampliadas por generaciones posteriores de investigadores y han ejercido una profunda influencia en la labor de todos los profesionales que se ocupan de la niñez.

En su mayor parte, las investigaciones en las cuales se basan las teorías convencionales se originaron en contextos europeos y norteamericanos, y reflejan suposiciones relativas a la infancia tal como se da en dichas sociedades. Estas teorías suponen, por ejemplo, que la niñez es un período de crianza, cuidados, juego y aprendizaje, dentro de la familia y en la escuela, libre de exigencias relativas a la asunción de responsabilidades o la obligación de trabajar. Sin embargo, ésta no es la realidad en la que viven muchos millones de niños de todo el mundo. Y, aunque estos estudios proporcionaron una gran cantidad de datos sobre el desarrollo infantil a lo largo del siglo XX, lo que faltaba era la información sobre cómo influye el contexto en el comportamiento de los niños y su relación con el mundo que los rodea, incluidos los investigadores.²⁹ No obstante, estas concepciones del desarrollo infantil han tenido un fuerte impacto en nuestras propias suposiciones y reacciones respecto a los niños. Su legado, que hoy en día es cuestionado por los enfoques más recientes del ámbito de los estudios sobre la infancia, sigue influenciando las reflexiones actuales de cinco maneras clave:³⁰

- El desarrollo infantil es un proceso universal.
- La adultez tiene estatus normativo.
- Los objetivos del desarrollo son universales.
- La desviación de la norma representa un peligro para el niño.
- La niñez es un largo período de dependencia, en el cual los niños son receptores pasivos de la protección, formación, sabiduría y orientación de los adultos, en vez de contribuir activamente a su ambiente social.

2.1.1. La niñez es un proceso universal

El modelo conceptual de la niñez que proponen las teorías “por etapas” se caracteriza por la suposición de que hay un orden natural, según el cual los niños son dependientes, y existen normas incontrovertibles que rigen su evolución hasta la edad adulta.³¹ Las leyes naturales que guían este proceso son similares a las que dominan el mundo físico, en el sentido de que los factores biológicos y psicológicos desempeñan un papel más decisivo que las fuerzas sociales o culturales.³² Por consiguiente, es posible establecer prescriptivamente en qué consiste el desarrollo normal. Esta concepción no toma en cuenta el impacto que tienen en el proceso de desarrollo del niño factores tales como la familia, la edad de los hermanos, la cultura, el poder, el estatus o el contexto social y económico.

2.1.2. La adultez tiene estatus normativo

La imagen evolutiva de la infancia deriva de un marco teórico en el cual la adultez tiene estatus normativo; los niños se encuentran en un estado de inmadurez que se caracteriza por ser irracional, incompetente, asocial y acultural, pasivo y dependiente.³³ Se parte de la premisa de que los niños carecen de estatus moral, adquiriéndolo plenamente, a través del proceso de socialización, sólo cuando llegan a la edad adulta.³⁴ Es significativo que, en buena parte, las teorías más influyentes de la psicología evolutiva hayan abrazado

también la concepción según la cual el desarrollo cesa al alcanzarse la adultez. La preponderancia de estas teorías en la construcción de un modelo de niñez incompetente ha proporcionado una justificación “científica” para la exportación de un marco universal de protección del niño que se opone a su participación en el mundo adulto.³⁵

En medida considerable, esta concepción de los niños como seres “en fase de adiestramiento” ha ocultado hasta qué punto son efectivamente capaces, tienen facultad de autogestión y asumen de hecho responsabilidades respecto a su propia vida. Se basa en una acusación virtual de presunta incompetencia contra los niños, ante la cual incumbe a los niños mismos la tarea de probar su “inocencia”, demostrando sus capacidades o atravesando un límite de edad, a fin de que se les concedan los derechos que les corresponden en cuanto a la toma de decisiones. Por lo tanto, los adultos son vistos como traductores, entendedores e intérpretes del comportamiento de los niños.³⁶ En este proceso tiende a prevalecer la suposición general de que, en cualquier situación, los adultos tienen razón y los niños se equivocan. El modelo “deficitario” de la infancia vuelve invisibles muchas pruebas concretas de la facultad de autogestión de los niños. El niño no es tomado en serio porque se cree que no sabe realmente lo que quiere o necesita, y se lo percibe como un objeto o un bien poseído cuyas opiniones, al fin y al cabo, no tienen mayor importancia.³⁷ Un ejemplo del efecto, potencialmente devastador, de esta incapacidad de respetar la validez de las experiencias de los niños, es la serie de pesquisas por abuso de menores que se llevaron a cabo en internados del Reino Unido. Se reveló que existía una cultura institucional en la cual las informaciones suministradas por los niños sobre los abusos sufridos eran sistemáticamente puestas en duda en favor de la desmentida de los adultos.³⁸ Sin temor de ser desenmascarados, los culpables pudieron continuar con sus abusos y durante un período de 30 años imperó en ese sector un clima de total impunidad.

2.1.3. Los objetivos del desarrollo infantil son universales

Las teorías convencionales sobre el desarrollo infantil reflejan las suposiciones occidentales según las cuales el objetivo fundamental del desarrollo es alcanzar autonomía, independencia y autosuficiencia desde el punto de vista personal, social y político. También consideran la adquisición del pensamiento racional como uno de los objetivos esenciales del desarrollo. Sin embargo, dichos objetivos distan mucho de ser universales. En la mayoría de las culturas del mundo, la interdependencia y la integración son valores más apreciados como resultados del desarrollo. En parte, todos estos objetivos son determinados por imperativos sociales, económicos y culturales. Lo cierto es que la misma naturaleza mudable de las suposiciones respecto al rol y la condición de los niños dentro de la sociedad demuestra que es imposible aplicar en este ámbito criterios universales de cualquier tipo.

Las economías occidentales modernas, por ejemplo, requieren mano de obra competitiva, altamente calificada, creativa, flexible, comunicativa e independien-

te; antiguamente, al contrario, se apreciaban más la obediencia, la lealtad y la puntualidad.³⁹ Por consiguiente, se cuenta con que los niños pasen un largo período de su vida instruyéndose, en vez de entrar en el mercado laboral en edad temprana. El resultado es que disminuyen las responsabilidades de los niños, mientras aumenta notablemente su nivel de dependencia. Esta transformación está estrechamente relacionada con un cambio en la percepción de los niños por parte de los adultos: el niño se transforma en un bien con valor afectivo, más que económico.⁴⁰ En la mayoría de los países en desarrollo, al contrario, muchos niños muy pequeños se dedican activamente a trabajos domésticos y remunerados, a menudo con un nivel elevado de responsabilidad. Sin embargo, es importante reconocer que, dentro de cualquier sociedad, las experiencias de los niños suelen presentar varios matices. En numerosos países en desarrollo, las familias de clase media que pueden permitírselo están dispuestas a pagar mucho dinero por la educación de sus hijos... y, por supuesto, los niños bien instruidos son una necesidad vital para el crecimiento económico. Para volver al contexto occidental, hace relativamente poco Solberg descubrió que el nivel de colaboración de los niños en los quehaceres domésticos había aumentado sensiblemente en Noruega, a consecuencia de la creciente participación de las mujeres en el mercado del trabajo.⁴¹ Más de las dos terceras partes de los niños habían efectuado algún tipo de tarea doméstica cada día de la semana. Esto demuestra que, tanto en los países occidentales como en aquéllos en desarrollo, las necesidades económicas y sociales, más que las evaluaciones objetivas de las capacidades adquiridas, son los factores clave a la hora de determinar si los niños son percibidos como competentes para asumir responsabilidades dentro de la familia, y los objetivos del desarrollo infantil se ajustan luego a tales criterios.

En todas las comunidades, por distintas que sean, los objetivos del desarrollo infantil a los cuales se da la máxima prioridad tienden a justificarse indicando el interés superior del niño. Cuando se exige que el niño trabaje, se sostiene que el trabajo surte efectos beneficiosos para su desarrollo: se explica que el trabajo promueve la transmisión de conocimientos y habilidades, la integración social y el sentido del propio valor y de la eficiencia personal. Cuando, al contrario, se excluye al niño de las experiencias laborales, también se justifica este hecho señalando su necesidad de protección contra la dura realidad del mundo del trabajo, la importancia de vivir un período de juegos y libertad, sin el agobio de tener que asumir responsabilidades. Es igualmente cierto que, en muchos países en desarrollo, los objetivos del desarrollo infantil se contemplan también desde el punto de vista del interés superior de la familia y de la comunidad en que el niño vive.

Los objetivos del desarrollo que las distintas sociedades eligen influencian asimismo el modo de los padres de organizar el ambiente para sus hijos y los resultados que los niños pueden alcanzar más tarde. Por ejemplo, una investigación llevada a cabo con madres estadounidenses y japonesas revela diferencias significativas en cuanto a las habilidades y conductas que esperan que sus hijos hayan adquirido antes de llegar a los 5 años de edad. En Japón, las

expectativas se concentraban en el control de las propias emociones, el respeto del estatus y la autoridad de los padres y ciertos aspectos de la autosuficiencia. Las madres estadounidenses, en cambio, esperaban una adquisición más precoz de las habilidades sociales, como la empatía, la capacidad de negociar y tomar la iniciativa, la asertividad y el don de persuadir a los demás.⁴² En otro estudio, que comparaba los puntos de vista de padres y maestros de Nigeria y Estados Unidos de América respecto a las habilidades más importantes que debe aprender un niño de 4 años, los estadounidenses destacaban el lenguaje y las habilidades sociales, mientras que los nigerianos atribuían un peso mucho mayor a la adquisición de destrezas útiles para las futuras actividades escolares.⁴³ Hoffman descubrió que, mientras que en Estados Unidos los padres hacían hincapié en el objetivo de que los niños se convirtieran en personas de bien, seguras de sí mismas e independientes, los padres de Turquía, Indonesia y Filipinas ponían más énfasis en el respeto por los mayores y la obediencia.⁴⁴ Las investigaciones demuestran que en los países occidentales los niños pequeños luchan por conseguir un control cada vez mayor de sus propias acciones, como por ejemplo lavarse y vestirse, mientras en México los niños que están apenas dando sus primeros pasos ya adquieren tales habilidades mediante la observación y la imitación sin provocar el mínimo fastidio.⁴⁵ Por otra parte, un estudio efectuado en Bengala Occidental reveló que, en el cuidado del niño, se prestaba más atención a su relación con los demás que al desarrollo de las cualidades específicas del niño en cuanto individuo.⁴⁶ Las madres y hermanos mayores que se ocupan de los niños más pequeños utilizan métodos no agresivos de orientar al niño para que aprenda las normas que debe respetar cuando trata a los demás. El cuidado infantil se caracteriza por la tolerancia, lo cual significa que los maestros no reaccionan ante las "rabieta, travesuras, palabrotas, manifestaciones de sexualidad infantil, sino que piden al niño lo mínimo posible y traban muy raras veces con él una lucha de voluntades".⁴⁷ El proceso de desarrollo infantil es aleatorio: no se trata de un aprendizaje innato y universal, sino que se basa más bien en la naturaleza de las experiencias vividas, en las expectativas de los adultos que rodean al niño y en las posibilidades que éste tiene de contar con el apoyo de los adultos. Tanto el tipo de habilidades adquiridas como la edad a la cual se las adquiere están condicionados por el valor que se les atribuye en el entorno inmediato en que se encuentra el niño.

2.1.4. La desviación de la norma representa un peligro para el niño

Un elemento que está implícito en todo enfoque que suponga un proceso invariable de desarrollo por etapas es la idea de que cualquier comportamiento que se aparte de los parámetros establecidos constituye una desviación y, como tal, es potencialmente peligroso para el niño. Dichos enfoques se basan en la suposición de que es posible determinar prescriptivamente las condiciones ideales o más apropiadas para que el niño logre desarrollarse hasta el máximo de sus posibilidades. La aplicación práctica de estas suposiciones ha tenido amplias repercusiones para millones de niños.

El modo de tratar a muchos niños de las comunidades minoritarias refleja una patologización de sus culturas y comunidades de origen, que conduce lógicamente al estereotipo del “rescate”: hay que salvar al niño para promover su desarrollo en la máxima medida posible. Los casos que se podrían citar son numerosos. En Rumania, por ejemplo, muchos niños romaníes fueron colocados en escuelas especiales porque su dominio imperfecto del idioma rumano era equiparado con una limitación de sus capacidades intelectuales y una crianza insatisfactoria por parte de sus padres. En Canadá era una práctica muy difundida hasta hace relativamente poco apartar a los niños de las comunidades indígenas, separándolos de sus padres, y colocarlos en internados debido a la suposición generalizada de que sus padres eran incapaces de suministrarles cuidados de nivel adecuado. La adopción de un esquema de desarrollo con etapas fijas acarrea también la patologización de muchos niños con discapacidades cuyas facultades pueden, por diversos motivos, evolucionar más lentamente o de maneras distintas respecto a la mayoría de los niños de una determinada población. El hecho de que son diferentes es visto como una prueba de su incapacidad de desarrollarse. En varias sociedades y, en particular, en los países que antiguamente formaban parte de la Unión Soviética, la imposibilidad de tales niños de adaptarse a las normas prescritas de desarrollo los condenaba al abandono en instituciones donde se les negaba cualquier oportunidad de que se cumpliera la evolución de sus facultades.

Por otra parte, dado que estas teorías han sido elaboradas por investigadores que observaban la infancia sumamente peculiar que viven los niños en las sociedades occidentales económicamente privilegiadas (señaladamente en Europa y Norteamérica), es inevitable que reflejen la cultura, el contexto y las ideas preconcebidas propios de dicho ambiente. Un ejemplo particularmente significativo de ello es la suposición predominante de que la escuela es un contexto más apropiado que el trabajo para que el niño se desarrolle y adquiera competencias.⁴⁸ Esta opinión ha ido condicionando cada vez más los planes de acción a nivel internacional, creando creciente consenso a favor de la tesis según la cual el trabajo, de por sí, es perjudicial para el desarrollo del niño. En efecto, Boyden sostiene que la concepción occidentalizante de la niñez, según la cual el trabajo es una imposición nociva para los niños, ha patologizado la realidad de la infancia que experimenta la mayoría de los niños del mundo, para los cuales el trabajo es una parte esencial de su vida.⁴⁹

2.1.5. Los niños como individuos pasivos que pasan el tiempo jugando

Las teorías convencionales sobre el desarrollo infantil tienden a concebir a los niños como si se desplazaran a lo largo de un proceso de adquisición de madurez, impulsados por fuerzas biológicas y psicológicas predeterminadas, aprendiendo pasivamente a comprender el mundo que los rodea, casi sin darse cuenta de sus facultades o de su capacidad de obrar dentro de él. Las hipótesis que representan al niño como un principiante inmaduro han impedido valorar (o incluso registrar) aquellas conductas mani-

festadas por el niño que atestiguan su participación activa en el modelado de su propia existencia y de la de quienes están a su alrededor. James y Prout, por ejemplo, sostienen que, debido al hecho de que numerosas investigaciones sobre la vida de los niños en el mundo industrializado se han concentrado en el universo cultural del niño (es decir, en las relaciones típicas del campo de juegos, de niño a niño), se ha prestado demasiado poca atención a las relaciones del niño con los adultos. Por ende, se ha consolidado la visión de los niños como seres diferentes, que viven en un mundo distinto y separado del de los adultos, sin llegar a reconocer en qué medida los niños condicionan e influyen efectivamente el comportamiento y la toma de decisiones de los adultos, demostrando así la capacidad de intervenir de manera autónoma en su propia vida.⁵⁰

2.2. Teorías culturales

En los últimos 20 años se han cuestionado cada vez más las teorías que hipotetizan un proceso universal de desarrollo infantil, aplicable a todos los niños en cualquier entorno cultural. Se han formulado más y más críticas contra su excesiva confianza en los resultados de experimentos efectuados en contextos divorciados de la realidad de los niños, con la consecuencia de una constante subestimación de sus facultades. Estas críticas no sólo ponen en duda la supuesta aplicabilidad universal de dichas investigaciones, basadas en un número reducido de experiencias infantiles dentro de un ambiente cultural limitado, sino que además les reprochan la incapacidad de reflejar la complejidad de los factores que influyen en la adquisición de competencias por parte del niño. Por otra parte, rechazan la concepción del niño como sujeto pasivo dedicado al juego, sosteniendo en cambio que el niño participa en el mundo social, posee la capacidad individual de intervenir y está en condiciones de interpretar e influenciar su propia vida.⁵¹

Progresivamente, los expertos en psicología evolutiva han ido elaborando un marco teórico que ve el desarrollo infantil como un proceso cultural y la infancia como el producto de determinados procesos económicos, sociales y culturales.⁵² Un enfoque que aplica esta concepción es el de los denominados “nichos evolutivos”, que identifica dentro de los ambientes donde habitan los niños tres elementos que influyen en su desarrollo.⁵³

- **Los entornos físicos y sociales en que viven:** La familia, las estructuras sociales y la organización de su vida cotidiana.
- **Las costumbres reglamentadas por la cultura y las prácticas de crianza:** Medidas para el cuidado y la educación, actitudes respecto al juego, la disciplina y la formación.
- **Las convicciones o etnoteorías de los padres:** Objetivos y prioridades del desarrollo del niño y opiniones sobre cómo se puede cumplir con ellos.

Esta concepción tiene algunas limitaciones, porque los niños no viven necesariamente en ambientes unidimensionales, ya que frecuentemente se trasladan de un contexto a otro diferente (por ejemplo, de su casa a la escuela). También es necesario reconocer que los niños mismos contribuyen activamente a su propio

nicho evolutivo. No obstante, proporciona un cuadro que permite la comprensión del proceso de desarrollo infantil a la luz de diferentes objetivos, prácticas y circunstancias.⁵⁴ Las teorías culturales reconocen que todos los entornos son resultado de una construcción social y que no hay nada de natural en cualquier modelo individual de crianza de los niños. Las personas con las cuales los niños establecen relaciones estrechas son, a su vez, producto de su propia cultura, convicciones y circunstancias, que sucesivamente condicionan su modo de criar a los niños.

Lo que estos marcos culturales permiten es una comprensión más compleja de cómo se desarrollan los niños y cuáles factores influyen en dicho proceso. No aceptan la opinión de que ciertos comportamientos, ideas y relaciones sociales se puedan etiquetar de “normales” para una edad determinada y rechazan la suposición de que sea posible establecer prescriptivamente lo que probablemente será apropiado o perjudicial para el desarrollo del niño si no se comprenden el contexto del cual éste proviene, los valores que han sustentado su crianza y las experiencias de aprendizaje que ha tenido anteriormente. Woodhead observa que “la implicación de aceptar que el desarrollo infantil debe ser considerado un proceso cultural es que los puntos de referencia no son intrínsecos, fijos o prescritos; son extrínsecos, específicos de un momento histórico y negociables dentro de un cuadro de promoción de los derechos del niño.”⁵⁵

Cabe notar que las metodologías de investigación adoptadas por estos enfoques más recientes difieren significativamente de las empleadas por las teorías tradicionales sobre el desarrollo infantil, y se caracterizan por:

- el uso de preguntas abiertas y narraciones;
- la observación de los niños y la comunicación con ellos tratándolos como personas;
- el encuentro con los niños en sus entornos cotidianos;
- el sondeo de las opiniones, explicaciones y motivaciones de los niños y de su manera de comprender el mundo;
- el análisis de los motivos y razones contextualizadas de la conducta de los niños;
- el análisis comparado de las distintas infancias que existen en los diferentes países, culturas y contextos;
- el examen crítico de las investigaciones sobre los niños, incluida la crítica de los fundamentos axiológicos y teóricos que las sustentan.

Mientras que la investigación convencional sobre el desarrollo se basaba en la convicción de que es posible adquirir conocimientos objetivos sobre la índole y las necesidades de los niños, los investigadores de las teorías culturales tienden a ser más críticos, como asimismo más igualitarios, tanto en sus métodos como en sus conclusiones.

Referencias bibliográficas

- 28 Para un resumen, véase Woodhead, M., “The child in development”, en Woodhead, M. y H. Montgomery (eds.), *Understanding childhood: An interdisciplinary approach*, Wiley, Chichester, 2003.
- 29 Light, P., “Learning to think”, en Sheldon, S. y M. Woodhead (eds.), *Learning to think*, Routledge, Londres, 1991.

2.3. Resumen

Es evidente que una concepción universal, prescriptiva y determinista, según la cual el desarrollo infantil es un proceso lineal y aplicable a todos los niños, resulta inadecuada para reflejar las complejas realidades relacionadas con la adquisición de competencias por parte de los niños. En efecto, el concepto de desarrollo infantil, como igualmente el de la misma infancia, es, en gran medida, una noción social más que biológica.⁵⁶ Las aspiraciones de los padres respecto al desarrollo de sus hijos, las expectativas y exigencias que tienen para con ellos, los ambientes culturales, económicos y sociales en los cuales crecen los niños, como asimismo sus propias vivencias, únicas e irrepetibles, influyen simultáneamente en el alcance y el nivel de las capacidades que los niños adquieren y ejercen. Además, un número cada vez mayor de investigaciones atestigua el papel activo que los niños mismos desempeñan en el desarrollo de sus propias habilidades, en las negociaciones que forman parte de su vida cotidiana y en el grado de responsabilidades que aceptan.

El desarrollo es un proceso dinámico, condicionado por una gran variedad de factores, entre los cuales el niño mismo no es el menos importante. Las suposiciones predominantes acerca de las facultades del niño imponen mediciones y juicios estáticos para determinar etapas “normales” de desarrollo, definidas según criterios occidentales, y conducen a la patologización de los niños que no corresponden a los parámetros “normales”. Por otra parte, cuando dichos parámetros son definidos y aplicados por adultos que observan a los niños en condiciones de aislamiento respecto a otros adultos, resulta totalmente imposible reconocer la importancia y las implicaciones de las interacciones de los niños con los adultos. Además, se basan en las suposiciones e interpretaciones de los adultos respecto a la participación social de los niños, que pueden ser muy distintas de la percepción de los niños mismos.

Las teorías de la psicología evolutiva han seguido su marcha, dejando atrás los modelos prescriptivos tradicionales y adoptando una concepción que se concentra más en el aspecto cultural, social y contextual de cómo crecen los niños (analizada en la Sección 3). Sin embargo, estas nuevas ideas aún no han llegado a impregnar el ancho mundo en medida suficiente como para influenciar las leyes, políticas y prácticas que repercuten en la vida del niño. En numerosos sectores de las políticas sociales (como por ejemplo la educación, el desarrollo infantil temprano, la justicia juvenil, la educación de padres y el trabajo infantil) las reflexiones aún continúan bajo la marcada influencia de suposiciones demasiado prescriptivas respecto al desarrollo del niño.

- Verhellen, E. (ed.), *Collected papers presented at the Fifth Interdisciplinary Course on Children's Rights*, Universidad de Gante, Gante, diciembre de 2002, págs. 113-127.
- 33 Mason, J. y B. Steadman, "The significance of the conceptualisation of childhood for promoting children's contributions to child protection policy", ponencia presentada en la Quinta Conferencia del Instituto Australiano de Estudios sobre la Familia, Universidad de Sydney Occidental, Macarthur, 1996.
 - 34 Mayall, B., "Intergenerational relations and the politics of childhood", ponencia presentada en la Conferencia Final de Programas para Niños de 5 a 16 años, celebrada en Londres el 20 y 21 de octubre del año 2000.
 - 35 Boyden, J., "Childhood and the policy-makers: A comparative perspective on the globalisation of childhood", en James, A. y A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Falmer/Routledge, Londres, 1997, págs. 190-230.
 - 36 Waksler, F.C., *Studying the social worlds of children: Sociological readings*, Falmer, Londres, 1991.
 - 37 Melton, G., "Children, politics and morality: The ethics of child advocacy", *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 14, 1987, págs. 357-367.
 - 38 Véanse, por ejemplo: Levy, A. y B. Kahan, *The Pindown experience and the protection of children: The report of the Staffordshire Child Care Enquiry*, Consejo del Condado de Staffordshire, Stafford, 1991; Kirkwood, A., *The Leicestershire Inquiry 1992*, Consejo del Condado de Leicestershire, Leicester, 1993; y Waterhouse, R., *Lost in care: The Tribunal of Inquiry into Abuse of Children in Care in Clywd and Gwynedd*, Departamento de Salud/Oficina de Gales, Londres, 2001.
 - 39 Petren, A. y R. Hart, "The child's right to development", en Petren, A. y J. Himes (eds.), *Children's rights: Turning principles into practice*, Rádda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 2000, págs. 43-61.
 - 40 Zelizer, V.A., *Pricing the priceless child: The changing social value of children*, Princeton University Press, Princeton, 1994.
 - 41 Solberg, A., "Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children", en James, A. y A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge/Falmer, Londres, 1997.
 - 42 Hess, R. y otros, "International maternal expectations for the mastery of developmental tasks in Japan and the United States", *Journal of Psychology*, Vol. 15, 1980, págs. 259-270.
 - 43 Olmsted, P. y S. Lockhart, *Do parents and teachers agree? What should young children be learning?*, High/Scope Resource, High/Scope Educational Research Foundation, Winter, 1995.
 - 44 Hoffman, L. W., "The value of children to parents and child-rearing patterns", en Kagitcibasi, C., *Growth and progress in cross-cultural psychology*, Swets & Zeitlinger, Berwyn/Lisse, 1987, págs. 159-170.
 - 45 Edwards, C.P., "Parenting toddlers", en Bornstein, M.H. (ed.), *Handbook of parenting*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, Nueva Jersey, 1995, págs. 41-63.
 - 46 Kotalova, J., Belonging to others: *Cultural construction of womanhood among Muslims in a village in Bangladesh*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 1993.
 - 47 Blanchet, T., *Lost innocence, stolen childhoods*, University Press Ltd., Dhaka, 1996.
 - 48 Boyden, J., B. Ling y W. Myers, *What works for working children*, Rádda Barnen/UNICEF, Florencia, 1998.
 - 49 Boyden, J., "A comparative perspective on the globalisation of childhood", en James, A. y A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge/Falmer, Londres, 1997, págs. 190-230.
 - 50 James, A., *Childhood identities: Self and social relationships in the experience of the child*, Edinburgh University Press, Edimburgo, 1993.
 - 51 James, A. y A. Prout, "A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems", en James, A. y A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge/Falmer, Londres, 1997, págs. 7-34.
 - 52 Woodhead, M., "Reconstructing developmental psychology: Some first steps", *Children and Society*, Vol. 13, 1999, págs. 3-19.
 - 53 Super, C. y S. Harkness, "Cultural perspectives on child development", en Wagner, D. y H. Stevenson (eds.), *Cultural perspectives on child development*, W.H. Freeman, San Francisco, 1982, págs. 170-198.
 - 54 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Rádda Barnen/Centro para el Desarrollo Humano y el Aprendizaje, The Open University, Estocolmo, 1999.
 - 55 Woodhead, M., "Understanding children's rights", en Verhellen, E. (ed.), *Collected papers presented at the Fifth Interdisciplinary Course on Children's Rights*, Universidad de Gante, Gante, diciembre de 2002, págs. 113-127.
 - 56 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Rádda Barnen, Estocolmo, 1997.

SECCIÓN 3

LAS IMPLICACIONES DE LA EVOLUCIÓN DE LAS FACULTADES DEL NIÑO PARA LA REALIZACIÓN DE SUS DERECHOS

A la luz del número cada vez mayor de pruebas que demuestran la influencia ejercida por la cultura y el contexto en el desarrollo del niño, no es posible adoptar disposiciones prescriptivas de validez universal ni respecto a los ambientes apropiados para que los niños crezcan bien ni respecto a la edad que tienen que alcanzar para adquirir competencias en cuanto al desarrollo cognitivo, moral, social o afectivo. No obstante, la Convención sobre los Derechos del Niño insiste en que se debe brindar a todos los niños la oportunidad de tomar parte activamente en la realización de sus derechos en consonancia con la evolución de sus facultades. ¿Cómo se puede entonces cumplir con este requisito?

Ante todo, hay que abordar tres conjuntos de interrogantes:

1. ¿Cuáles son los entornos más favorables para que los niños consigan promover y nutrir sus propias facultades en constante evolución y qué factores impiden el desarrollo de sus potencialidades? Al afrontar estas preguntas es esencial que se tenga debida cuenta de la medida en que el niño mismo ejerce la capacidad de intervenir de manera autónoma en dicho proceso, y que el impacto de los ambientes que los niños experimenten será mediado e influenciado por el contexto cultural en el cual viven. Las respuestas a estos interrogantes estarán indisolublemente ligadas a los objetivos que cada sociedad particular fija para sus niños.
2. ¿Cómo puede garantizarse que los niños tengan oportunidades concretas y reciban apoyo adecuado para asumir la responsabilidad que conlleva el ejerci-

cio de los derechos para los cuales tienen competencia? ¿Cuáles suposiciones podemos formular acerca de las facultades del niño a una edad determinada, a fin de alentar eficazmente su participación y crear ambientes en los cuales sus capacidades sean respetadas?

3. ¿Qué nivel de protección necesitan los niños de conformidad con su grado de desarrollo o con sus facultades “no evolucionadas” o “todavía en evolución”? ¿Cómo se puede alcanzar un equilibrio entre el derecho a participar en la toma de decisiones y el derecho a recibir protección contra actividades potencialmente perjudiciales? ¿Cuáles capacidades poseen los niños mismos para contribuir a su propia protección?

Por otra parte, conviene comprender y examinar la evolución de las facultades del niño dentro de tres marcos conceptuales:

- En primer lugar, como noción **evolutiva**, reconociendo en qué medida la realización de los derechos enunciados en la Convención promueve el desarrollo, la competencia y la gradual autonomía personal del niño. En tal sentido la Convención impone a los Estados Partes la obligación de **cumplir con** dichos derechos.
- En segundo lugar, como noción **participativa o emancipadora**, destacando el derecho del niño a que se respeten sus capacidades y transfiriendo la responsabilidad del ejercicio de derechos de los adultos al niño en función de su nivel de competencia. La Convención impone a los Estados Partes la obligación de **respetar** dichos derechos.
- En tercer lugar, como noción **protectora**, admitiendo

que el niño, dado que sus facultades se siguen desarrollando durante toda la infancia, tiene derecho a recibir la protección de ambos padres y del Estado contra la exposición a actividades que puedan serle perjudiciales. La Convención impone a los Estados Partes la obligación de **proteger** dichos derechos.

Entre estos tres enfoques existe una interrelación compleja. En efecto, se ha sostenido que la distinción entre la concepción de los niños como individuos dependientes que requieren protección y como individuos independientes que aspiran a la autonomía “tal vez sea el tema más difícil y controvertido en el ámbito de los derechos del niño”.⁵⁷ Dentro del contexto de la definición de derechos mediante pautas de validez internacional, las dificultades aumentan debido a la necesidad de tomar en cuenta las diversísimas opiniones y experiencias relacionadas con la niñez, el desarrollo, el significado del concepto mismo de autonomía y el modo de evolución de las facultades. Estos problemas constituirán el objeto del análisis que se expone en el presente trabajo.

3.1. Una noción evolutiva: El cumplimiento de los derechos del niño hasta el máximo desarrollo de sus facultades

La noción de evolución de las facultades del niño está implícita en el tema general del desarrollo del niño, que impregna el texto entero de la Convención. Aunque es evidente que las personas se desarrollan todo a lo largo de la vida (porque el aprendizaje y el crecimiento no cesan a la edad de 18 años), la infancia constituye un período excepcional por las oportunidades y la vulnerabilidad que la caracterizan y, por tal motivo, se le brinda una protección especial. El propósito del desarrollo es promover y aumentar no sólo el bienestar, sino también las capacidades del niño, y los Estados tienen la obligación evidente de tomar medidas apropiadas para que se alcancen tales objetivos respecto a todos los niños. En efecto, la Convención se puede considerar un instrumento destinado a fomentar el desarrollo, la competencia y la gradual autonomía personal del niño.⁵⁸

El artículo 6 constituye la plataforma para otros principios relacionados con el desarrollo que orientan todo el texto de la Convención.⁵⁹ Dicho artículo establece que “los Estados Partes garantizarán en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño”. Al imponer esta obligación, extiende el mandato al desarrollo de las facultades cognitivas, sociales, afectivas, físicas y morales del niño. El artículo 27 confirma esta amplitud, reconociendo explícitamente la importancia de un nivel de vida adecuado para el “desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social” del niño. También los artículos 28 y 29 indican expresamente el papel de la educación en el desarrollo de “la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades”. El derecho al juego, enunciado en el artículo 31, reconoce la importancia del mismo para el desarrollo del

niño. La Convención extiende, además, el concepto de desarrollo a las obligaciones del Estado respecto a los niños con discapacidades: el artículo 23 destaca el derecho de los mismos a tener oportunidades que les permitan lograr “la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”.

Es un hecho generalmente reconocido que una alimentación apropiada, la estimulación intelectual, las oportunidades para el esparcimiento, un ambiente saludable, un adecuado descanso, la interacción social, un cuidado afectuoso y la seguridad son requisitos indispensables para el sano desarrollo del niño y la realización de sus capacidades potenciales; al contrario, privarlo de ellos significa impedir su crecimiento y desarrollo.⁶⁰ Reconocer que los contextos sociales, culturales e históricos influyen y condicionan el desarrollo del niño no equivale a afirmar que no existen criterios para el desarrollo infantil que vayan más allá de los distintos sistemas de valores culturales.⁶¹ Sin embargo, superado un nivel mínimo de idoneidad aceptable, resulta difícil establecer prescriptivamente cómo deban afrontarse estos aspectos del bienestar infantil en sociedades culturalmente diferentes. La manera de percibir las necesidades del niño y el objetivo final de la satisfacción de las mismas variarán en las diversas culturas, aunque la existencia de tales necesidades y el derecho de los niños a que sean satisfechas son universales.⁶²

3.1.1. La promoción de las capacidades mediante el aprendizaje social

En los últimos años, las investigaciones sobre el desarrollo infantil han subrayado hasta qué punto los niños no son sencillamente receptores pasivos de estímulos provenientes del ambiente, sino que, en cambio, interactúan de manera activa y deliberada con el entorno que los rodea ya desde que son bebés.⁶³ Los niños desempeñan un papel clave en su propio desarrollo, produciendo en él efectos decisivos. Vygotsky, uno de los pensadores más influyentes en este campo, sostiene que existe una brecha entre lo que los niños (o también los adultos) pueden conseguir con ayuda y sin ella.⁶⁴ Esta brecha se define como “zona de desarrollo próximo” (*zone of proximal development*), que es “la distancia que existe entre el nivel de desarrollo efectivamente alcanzado, tal como lo determinan las habilidades individuales para la resolución de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, que corresponde a la resolución de problemas bajo la guía de personas mayores o con la colaboración de individuos de la misma edad pero con más capacidades”.⁶⁵ Es precisamente en esta zona donde tiene lugar el desarrollo cognitivo. Mediante un proceso que se ha dado en llamar “andamiaje” (*scaffolding*), en el cual una persona (un adulto u otro niño) regula su ayuda en función del nivel de rendimiento del niño, los pequeños pueden ejecutar tareas que serían incapaces de realizar por su cuenta. Dicho de otro modo, la manera más efectiva para lograr el desarrollo de competencias es la interacción: el proceso de aprendizaje genera desarrollo y la competencia de los niños crece mediante la participación.

Las teorías sociales y ecológicas más recientes destacan que, en vez de seguir un desarrollo por etapas ordenadas y previsibles, los niños llegan a conocer y comprender el mundo a través de sus propias actividades en comunicación con los demás.⁶⁶ La principal implicación de este enfoque es que, en vez de dejar que los niños hagan sus exploraciones a su propio ritmo y en su propio nivel de habilidades, el modelo más eficaz para desarrollar competencias es aquél en el cual los niños trabajan en colaboración, ya sea con adultos o con otros niños, donde cada uno de ellos se transforma en un recurso al servicio de los demás, asumiendo diferentes roles y responsabilidades, en función de sus capacidades de comprensión y de sus conocimientos y experiencias personales.⁶⁷ Esta realidad es reconocida intuitivamente por las madres y los padres de todo el mundo que interactúan con sus hijos pequeños y responden con sensibilidad a sus reacciones.

A pesar de que este modo de analizar cómo aprenden los niños está ampliamente difundido en el ámbito del desarrollo infantil, su aceptación teórica y su aplicación práctica distan mucho de ser universales. Muchos centros para el cuidado infantil y entornos educativos siguen anclados en suposiciones basadas en la concepción del desarrollo determinado por la edad. En las escuelas, la mayoría de los niños continúan recibiendo la enseñanza de docentes convencidos de que el proceso de aprendizaje es una transferencia de conocimientos y experiencias del maestro al niño. Por cierto, en varias culturas occidentales se mide rigurosamente el rendimiento de los niños cuando llegan a una cierta edad, y se espera que hayan alcanzado, mediante el aprendizaje tanto en el hogar como en la escuela, objetivos claramente relacionados con cada grupo etario.

3.1.2. El papel que desempeña la participación en la promoción de la competencia

La importancia de la participación de los niños en las decisiones y acciones que los afectan es reconocida no sólo en el artículo 12 de la Convención, sino igualmente en todo el resto del documento. La participación es un derecho sustantivo: es una cuestión de principio que los niños tengan derecho a ser escuchados y tomados en serio. Al mismo tiempo, es un derecho procesal, mediante el cual los niños pueden intervenir para promover y proteger la realización de otros derechos. El artículo 12 fue el factor desencadenante que provocó, en la última década, un incremento significativo de la toma de conciencia acerca de la importancia de la participación infantil. Las iniciativas dirigidas a escuchar a los niños se multiplicaron en los países de distintas regiones del mundo y a todos los niveles, desde los gobiernos nacionales hasta los proyectos de las comunidades locales.⁶⁸

Sin embargo, el interés por la participación infantil se limita al nivel consultivo, brindando a los niños relativamente pocas oportunidades de intervenir activamente en el proceso de influenciar las decisiones, políticas y servicios que repercuten en sus vidas. Permanece, por así decir, a un nivel de “manteni-

miento del sistema” más que de “transformación del sistema”. Y es precisamente este último nivel el que consiente la transferencia de una dosis significativa de poder decisorio a los niños, con oportunidades reales de desarrollo personal y social.⁶⁹ Además, se ha puesto demasiado poco énfasis en la creación de oportunidades para los niños más pequeños de demostrar su capacidad de participar en los procesos de toma de decisiones.

Dar a los niños la posibilidad de elegir

El personal de una guardería decidió que los niños de cuatro años de edad podían decidir por sí mismos cuándo comer fruta o beber agua, en vez de quedarse esperando hasta que los adultos se las ofrecieran. Al principio los niños pedían permiso, hasta que se acostumbraron a la idea de que podían servirse solos. Algunos derramaban el agua, pero luego ayudaban a secar el suelo y aprendían a servírsela con más cuidado, a medida que se iban habituando a hacerlo. Al permitirles ejercer por sí mismos el poder de elegir, los niños se volvieron más responsables y la plantilla tuvo más tiempo libre para dedicarse a otras actividades.⁷⁰

Un elemento que ocupa un puesto central en el análisis de Vygotsky es la concepción del desarrollo como proceso que surge de la participación del niño en la vida social e intelectual que lo rodea.⁷¹ La participación efectiva no es un hecho que se pueda dar por sentado. De la misma manera que los adultos, también los niños construyen su competencia y confianza en sí mismos mediante la experiencia directa: la participación conduce a niveles superiores de competencia, lo que a su vez incrementa la calidad de la participación.⁷² Lo que impulsa el desarrollo del niño es la intervención directa en actividades compartidas, tanto con adultos como con sus pares, donde se ponga de manifiesto la suposición de que tienen la habilidad necesaria para ejecutar una tarea con éxito. Tales habilidades no son innatas ni tampoco aparecen forzosamente como consecuencia de la maduración social. Se desarrollan en función de la experiencia, de las suposiciones de los adultos respecto a las competencias de los niños y de los niveles de responsabilidad que les asignan.

La participación no es solamente un medio que sirve a los niños para efectuar cambios, sino que les brinda también la oportunidad de adquirir una cierta sensación de autonomía e independencia, además de aumentar su competencia social y capacidad de adaptación.⁷³ Chawla y Heft sostienen que el desarrollo de competencia es la capacidad de ejercer control sobre esferas sumamente preciosas de la vida, y que esta experiencia es una característica universal del bienestar psicológico, aunque su expresión se manifieste de formas diferentes en los distintos contextos.⁷⁴ Barker conceptualiza este proceso mediante seis “zonas de penetración” (*zones of penetration*) o niveles de participación infantil en los diferentes entornos:⁷⁵

- espectadores: sin rol activo;
- interlocutores: con una posición identificable pero sin poder;

- miembros: con poder potencial más que inmediato;
- funcionarios activos: con poder sobre parte del entorno;
- líderes conjuntos: con autoridad inmediata y compartida sobre el entorno (por ejemplo, como representantes en un consejo escolar);
- líderes autónomos: con autoridad inmediata y exclusiva.

En aquellas zonas en las cuales los niños poseen un bajo nivel de participación, tienen acceso a menores oportunidades para el desarrollo de competencia. La preparación más efectiva para adquirir una sensación de la propia eficiencia consiste en alcanzar una meta por sí mismo y no simplemente en observar a otro mientras la alcanza. Por ejemplo, la investigación educativa ha revelado que en las escuelas pequeñas las oportunidades de ocupar posiciones de responsabilidad son mayores que en las escuelas de grandes dimensiones; por consiguiente, en las escuelas pequeñas muchos más niños tienen oportunidades de asumir responsabilidades y desarrollar competencia.⁷⁶ Es importante reconocer que estos procesos no valen únicamente en el caso de los niños. El desarrollo de competencia se produce todo a lo largo de la vida.

Demasiado a menudo los adultos no cumplen con su papel de facilitadores, ayudando a los niños a tomar sus propias decisiones o incrementando sus competencias. Investigaciones recientes llevadas a cabo en el Reino Unido han demostrado que, aunque los niños reconocen el valor de la experiencia de los adultos y el hecho de que podrían sacar provecho de ella, muchas veces renuncian a pedir ayuda debido al escaso respeto que les manifiestan los adultos cuando se deciden a hacerlo. Con excesiva frecuencia los adultos imponen sus soluciones en vez de ayudar a los niños a sacar sus propias conclusiones.⁷⁷ En la mayor parte de los casos las escuelas niegan, en vez de facilitar, cualquier tipo de oportunidad para la participación cooperativa y el ejercicio de la responsabilidad.⁷⁸ La dependencia prolongada que experimentan tantos niños en las sociedades occidentales lleva consigo una postergación de la participación social, política y económica. Además, dentro del modelo familiar jerárquico, las estructuras sociales y políticas que caracterizan a tantas sociedades del mundo entero impiden no sólo que se reconozcan las potencialidades de los niños para la participación, sino también que dichas potencialidades consigan realizarse.

3.1.3. La creación de oportunidades para la evolución de las facultades del niño

■ En la familia

La necesidad de los niños de contar con una vida familiar afectuosa y segura es señalada en el Preámbulo a la Convención, que afirma que el niño "debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión". Lo repiten también varios artículos, que hacen hincapié en el rol de la familia como grupo fundamental de la sociedad, capaz y responsable de satisfacer las necesidades de los niños. La importancia que tiene para los niños la

estabilidad de las relaciones sociales y su necesidad de ser amados y apreciados son universalmente reconocidas por todas las culturas. Un número creciente de pruebas sugiere que existe una relación directa entre los resultados del desarrollo y la calidad de los cuidados recibidos, caracterizados por la constancia, la habilidad, la sensibilidad y la capacidad física.⁷⁹

Que los niños comparten necesidades comunes es un hecho que generalmente dan por sentado los diseñadores de políticas y los profesionales de las agencias que se dedican al bienestar infantil en las diferentes sociedades occidentales. Kellmer-Pringle sostiene que todos los niños tienen cuatro necesidades básicas: la necesidad de amor y seguridad, de nuevas experiencias, de elogios y reconocimiento, y de responsabilidad.⁸⁰ En estas consideraciones acerca de las necesidades está implícita la suposición de que la incapacidad de satisfacerlas perjudicará la evolución de las facultades del niño y su pleno desarrollo. Woodhead cuestiona que se pueda ser tan prescriptivos acerca de la naturaleza de las necesidades, afirmando que, aunque se las presente como innegables verdades de hecho, en realidad ocultan valores personales y culturales, junto con reivindicaciones empíricas relativas a la niñez.⁸¹ Quizás la distinción crítica entre ambas perspectivas no estribé tanto en el reconocimiento de las necesidades mismas como, más bien, en las suposiciones respecto a cómo se las debe satisfacer. Woodhead intenta diferenciar cuatro distintas categorías de necesidades:

- **Necesidades que describen la naturaleza psicológica del niño.** Por ejemplo, la búsqueda por parte de los niños de relaciones humanas duraderas u otros comportamientos que parecen repetirse independientemente del entorno cultural.⁸²
- **Necesidades que se infieren de las potenciales consecuencias nocivas de experiencias particulares durante la niñez,** como en el caso de inadecuados cuidados maternos en la infancia temprana que, según se suele sostener, afectan negativamente la salud mental. Muchas investigaciones se han concentrado en indagar la validez de esta afirmación y parecen confirmar la importancia de las relaciones durante la primera infancia.⁸³ Aquí la dificultad estriba en que estas inferencias no permiten reconocer el contexto cultural en el cual se suministran los cuidados ni tampoco las definiciones de salud mental aplicadas en las investigaciones. Otras investigaciones han revelado que las actitudes culturales desempeñan un papel significativo en la mediación del impacto de las experiencias infantiles. Por ejemplo, el impacto del divorcio en los niños parece depender en buena parte del nivel de estigmatización social que se asocia al fracaso matrimonial, como asimismo de las expectativas de los profesionales, que presuponen que los niños se vean afectados negativamente.⁸⁴ Es una simplificación excesiva dar por sentado que determinadas consecuencias patológicas puedan asociarse universalmente con experiencias infantiles específicas, independientemente del contexto en el cual se producen.
- **Necesidades de formas culturales particulares de experiencias infantiles,** como la necesidad de los niños de sentirse unidos a una figura materna

durante la infancia temprana. Esta suposición ha tenido un impacto significativo en las políticas sociales de las distintas sociedades occidentales, como si se tratase de un elemento esencial para la adaptabilidad social del niño.⁸⁵ Sin embargo, existen numerosas pruebas de que otros patrones culturales para la crianza de niños, con diferentes actores involucrados en el cuidado infantil, pueden igualmente tener como resultado niños bien adaptados.⁸⁶ Dicho de otro modo, no pueden justificarse las suposiciones según las cuales el niño está pre-dispuesto a apegarse a una figura principal y el cumplimiento de dicha “necesidad” es un prerrequisito para la salud mental. De la misma manera, como se ha afirmado anteriormente, cuando varían los objetivos asignados a la infancia, necesariamente han de variar también las exigencias que se perciben como necesidades de los niños.

- **Necesidades de experiencias infantiles específicas,** como formas particulares de juegos imaginativos u oportunidades de comunicación mediante la música. Si bien el suministro de oportunidades de este tipo puede ser visto como un factor deseable en determinados contextos culturales, resulta difícil sostener que se las deba considerar un elemento esencial para la conformación psicológica, la salud mental o la adaptabilidad social del niño.

No obstante, en Occidente ha ganado terreno con notable fuerza una teoría que predica la presunta universalidad tanto de las necesidades del niño como de la manera adecuada de satisfacerlas, sirviendo de base, implícita y explícitamente, a buena parte de las reflexiones actuales sobre el desarrollo psicológico de los niños y los entornos necesarios para que puedan evolucionar sus diversas facultades. Los distintos estilos occidentales de cuidado infantil han sido englobados en un conjunto de reglas, denominado “práctica apropiada para el desarrollo” (PAD o DAP, por su nombre original en inglés: *developmentally appropriate practice*) por la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños, que es la principal agencia profesional en el sector del cuidado de la primera infancia en los Estados Unidos de Norteamérica. La DAP se inspira, sin ningún tipo de reservas, en las teorías del desarrollo infantil por etapas e identifica las prácticas que los adultos deben adoptar para permitir que los niños atraviesen tales etapas con éxito. Según este modelo, los adultos que se ocupan de la crianza del niño parecen ejercer una influencia extraordinaria, profunda y formativa en sus primeros años de vida. La idea es que, aunque el desarrollo infantil es el mismo en todas partes, hay intervenciones de los adultos que pueden facilitarlo (como los programas para la educación de padres) y otras que pueden dificultarlo (como el cuidado insatisfactorio de los hijos por parte de los padres). En dicho proceso no se reconoce a los niños ninguna autonomía.

Sin embargo, Penn indica que, aunque se presente como un enfoque fundado en las necesidades universales de los niños, en realidad la DAP se basa en suposiciones determinadas por circunstancias culturales específicas, entre las cuales figuran la importancia primordial atribuida al individualismo y al

amor propio, el cuidado del niño en un contexto de hogares nucleares y permanentes, la necesidad de aprender a elegir entre una vasta variedad de bienes materiales y la existencia de un cierto tipo de equilibrio entre el comportamiento natural espontáneo y el comportamiento adquirido a través de la educación.⁸⁷ Esta idealización del núcleo familiar estable, con la presencia de ambos padres, no reconoce la multiplicidad de maneras posibles de cuidar a los niños. Además, a pesar de que las pruebas recogidas en un estudio transcultural llevado a cabo en doce sociedades diferentes conducen innegablemente a la conclusión de que el estilo de cuidado infantil predominante en Estados Unidos (donde las madres tienen con sus hijos una relación sociable y equitativa, con un importante componente lúdico) es del todo excepcional en otros contextos, es precisamente esta forma de interacción la que se ha convertido en el dogma del desarrollo infantil ortodoxo respecto al modo normal y saludable de establecer relaciones entre padres e hijos.⁸⁸ Por consiguiente, aunque es muy posible que la DAP sea un enfoque oportuno y valioso en Estados Unidos, resulta incompatible con otras prácticas culturales. Por ejemplo, en varias regiones de la India numerosos observadores han comentado favorablemente el carácter exhaustivo de la crianza que brindan a los niños pequeños las familias ampliadas, sugiriendo que tal vez sea ésta una de las razones principales de los niveles aparentemente bajos de incidencia de las enfermedades mentales, no obstante la inseguridad que caracteriza la vida de muchos adultos.⁸⁹

La DAP es un modelo que muchas agencias internacionales para el desarrollo (incluido el Banco Mundial) están exportando cada vez más a los países en desarrollo a través de los programas encaminados a fomentar el desarrollo infantil temprano.⁹⁰ Sin embargo, la efectividad de tales programas es muy discutible. Scheper-Hughes, por ejemplo, sostiene que de todos los factores que pueden poner en peligro a los niños pequeños seguramente el más difícil de juzgar con real objetividad es la calidad del cuidado brindado por los padres.⁹¹

Dicho de otro modo, aunque para el cuidado de la salud y el aprendizaje de los niños existen algunos prerrequisitos básicos y universales, es necesario proceder con cautela cuando se supone la validez de cualquier enfoque definido en términos universales para promover el desarrollo infantil y, de esa manera, realizar sus derechos. Se plantea el serio problema de decidir si es apropiado formular hipótesis invariables acerca de las necesidades de los niños y sobre cómo se las puede satisfacer. Las soluciones globales que definen estrategias para afrontar las necesidades sin afrontar al mismo tiempo el contexto en el cual se advierten dichas necesidades no son forzosamente provechosas.

La noción de “práctica apropiada para el contexto” (*contextually appropriate practice*) ha sido propuesta como una alternativa de la DAP.⁹² Las estrategias para la creación de ambientes apropiados, que favorezcan la evolución de las facultades del niño hasta el máximo de sus posibilidades, deben tener en

cuenta tanto la cultura y el contexto en que vive el niño como el derecho del niño a contribuir a la comprensión y definición de sus propias necesidades. Esto significa ineludiblemente que se deben combatir las prácticas tradicionales, de uso corriente dentro de las familias, que constituyen una violación evidente de los derechos del niño y un obstáculo para su desarrollo (por ejemplo, la discriminación de las niñas, los castigos corporales, la falta de respeto por las opiniones de los niños y la desatención de los niños con discapacidades). Pero también significa que se deben fomentar las prácticas positivas que aprovechan las fortalezas de las culturas locales y que, simultáneamente, reflejan los principios de la Convención sobre los Derechos del Niño.

■ *Mediante el juego*

El juego es esencial para el desarrollo del niño, pues le proporciona la oportunidad de divertirse, explorar, refugiarse y participar en acontecimientos culturales y sociales. En efecto, entre los expertos en desarrollo infantil existe la opinión muy difundida de que el juego es la manifestación primordial del ansia espontánea del niño de desarrollarse y que habría que considerarlo una dimensión fundamental para juzgar la calidad de la adaptación de los individuos al mundo que los rodea.⁹³ Los niños son capaces de crear ocasiones para el juego incluso en las circunstancias más desfavorables: en el transcurso de la jornada de trabajo, en un hospital, en los campos de refugiados, durante las lecciones. Además, mediante el juego los niños adquieren destrezas sociales, creatividad y espíritu innovador, la capacidad de negociar y de cuidar a los demás, y la habilidad de formular reglas, comprenderlas y respetarlas.

Sin embargo, a pesar de la facilidad considerable con que los niños inventan oportunidades para el juego, el entorno en que viven muchos de ellos “juega” en contra de una adecuada realización de su derecho al esparcimiento. En algunos casos, la escasa experiencia lúdica de los padres limita su propia capacidad de crear ambientes de juego para sus hijos o de reconocer la importancia que tales ambientes tienen. A muchos niños con discapacidades se les niega toda ocasión real de jugar a consecuencia de la discriminación, la exclusión social y las barreras físicas que predominan en su entorno.⁹⁴ Para las niñas, la carga desproporcionada de trabajo que se les asigna en muchas regiones del mundo suele ser un obstáculo que les impide dedicarse al juego. Los niños que se encuentran en hospitales para someterse a tratamientos de larga duración, en la cárcel, en instituciones para el cuidado infantil o en campos de refugiados a menudo carecen de instalaciones o espacios donde jugar. Las excesivas exigencias de tiempo que imponen las actividades regulares, ya sea debido al trabajo remunerado o a la educación, pueden no dejar suficiente tiempo disponible para el juego en la vida de los niños. El juego no es tomado en serio como actividad que merezca el apoyo del gobierno; sin embargo, las políticas gubernamentales influyen directamente en la posibilidad que los niños tienen de gozar de oportunidades adecuadas para jugar. Las políticas educativas, las medidas aplicables de protección

contra la explotación laboral, la creación de espacios seguros en el medioambiente y la formación apropiada de los profesionales activos en el sector de la infancia son, en su conjunto, factores que condicionan la realización del derecho al juego y el consiguiente desarrollo saludable de los niños.

■ *Mediante la educación*

La educación debería proporcionar a los niños la oportunidad de desarrollar el máximo nivel posible de competencia para la participación social y económica dentro de su sociedad, como asimismo para su autorrealización. Sin embargo, numerosas barreras impiden que los niños tengan la oportunidad de sacar provecho de la educación como medio para realizar sus potencialidades.

IMPOSIBILIDAD DE ACCEDER A LA EDUCACIÓN

Para demasiados niños, el derecho a la educación sigue siendo una meta inalcanzable. Actualmente 121 millones de niños no tienen acceso a la educación.⁹⁵ Inclusive la aspiración verdaderamente modesta de lograr que todos los niños puedan acceder a la educación básica antes de 2015 corre muy probablemente el riesgo de quedar frustrada.⁹⁶

Además, ciertos grupos de niños se ven representados de manera desproporcionada en la lista de los excluidos a quienes se niega la realización del derecho a la educación: especialmente las niñas siguen teniendo menos acceso a la educación que los varones en muchas partes del mundo. En Asia Meridional, la tasa de mujeres adultas alfabetizadas es inferior en un 26% a la de los hombres; por término medio, una niña de 6 años de edad tiene la esperanza de transcurrir aproximadamente 6 años en la escuela, es decir 3 años menos que un varón.⁹⁷ Menos conocido es el hecho de que se niega la educación a la gran mayoría de los niños con discapacidades de buena parte de los países en desarrollo.⁹⁸ El acceso a la educación es generalmente reconocido como esencial a fin de que puedan realizarse las potencialidades del individuo para el desarrollo. El analfabetismo socava cualquier esfuerzo que se haga por mejorar la salud y la nutrición, por reducir las tasas de mortalidad infantil, por combatir las causas del VIH/SIDA, por brindar oportunidades de ganarse la vida con actividades más productivas y por fortalecer la democracia y el respeto de los derechos humanos.⁹⁹

INJUSTICIA SOCIAL

Recientes estudios llevados a cabo por el Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF arrojan una luz interesante sobre las consecuencias que tienen la pobreza y la desigualdad para la realización del potencial educativo del niño.¹⁰⁰ La condición social y económica de los padres es un indicador incontrolable del rendimiento educativo del niño, hasta tal punto que, si comparamos a todos los países de la OCDE, las diferencias de rendimiento entre los niños de un mismo país son significativamente mayores que las diferencias entre los distintos países. A pesar de los sistemas educativos extremadamente diferentes, parece ser que los factores relacionados con la condición de la familia determinan los resultados educativos más que la organización de la escolariza-

ción. Los mayores recursos y el acceso a ambientes preescolares de calidad y a mejores escuelas, junto con un mejor cuidado de la salud y aspiraciones más elevadas de los padres y maestros, representan una formidable ventaja para los niños que provienen de las familias más privilegiadas. Las comparaciones internacionales de niños de distintas edades a lo largo y a lo ancho del sistema educativo indican que la escolarización tiene, de por sí, escaso impacto en la jerarquía de rendimientos escolares desiguales. Además, en un estudio longitudinal realizado en el Reino Unido, se descubrió que, de un grupo de 1.300 niños examinados durante un período que duró desde los 22 meses hasta los 26 años de edad, los niños de familias pobres que a la edad de 22 meses tenían elevados índices de desarrollo descendían por debajo del promedio cuando llegaban a los 10 años, mientras que los niños de familias pudientes que a los 22 meses tenían bajos índices de desarrollo ascendían por encima del promedio al llegar a los 10 años. El mismo estudio también reveló que ya a la edad de 22 meses había una diferencia significativa entre el desarrollo de los niños de familias pobres y el de los que vivían en familias ricas.¹⁰¹ Por lo tanto, resulta evidente que la semilla de la desigualdad se siembra mucho antes de que la escolarización siquiera comience.

AMBIENTES ABUSIVOS

En algunos casos la escolarización no se realiza en un ambiente máximamente favorable para el aprendizaje. En muchas escuelas la atmósfera resulta opresiva, la administración es deficiente, los recursos disponibles son inadecuados o los programas de estudio que se ofrecen están escasamente relacionados con la vida de los niños.¹⁰² Las declaraciones de niños de todo el mundo, que son testigos directos del ambiente escolar, presentan una imagen desoladora por la gravedad de las violencias que cometen algunos docentes. En países tan distantes como Sudán, Filipinas, Estados Unidos, Etiopía y Bangladesh, los niños han denunciado experiencias cotidianas de violencias, amenazas, humillaciones en público y torturas padecidas por obra de sus enseñantes. Los adultos responsables de la educación de los niños perpetran impunemente acciones violentas contra ellos, pellizcándolos, pegándolos, golpeándolos, atándolos, obligándolos a permanecer de pie o inclinados en posiciones incómodas, abusando sexualmente de ellos o incluso amenazándolos de exponerlos al ataque de animales salvajes.¹⁰³ Tales experiencias no sólo constituyen una violación del derecho del niño a recibir protección contra toda forma de violencia, sino que además impiden directamente que se realice su derecho al pleno desarrollo de sus facultades. Los niños no pueden aprender de manera eficaz en ambientes abusivos. En efecto, en algunos países la conducta violenta de los maestros es uno de los principales factores que contribuyen al incremento de la deserción escolar. En un estudio llevado a cabo en Bangladesh los niños indicaron que la cualidad que apreciaban más en sus maestros era la no aplicación de castigos corporales en las prácticas disciplinarias.¹⁰⁴

Un modelo alternativo para la enseñanza

El programa Escuela Nueva, ejecutado en Colombia, da una prueba concreta de la eficacia de un tipo de educación diferente, más democrático y socialmente adecuado, para la consolidación de las facultades del niño. Dicho programa ha propuesto planes de estudio flexibles, con clases mixtas, en las cuales los niños pueden aprender individualmente o en grupo y el docente desempeña el papel de facilitador.¹⁰⁵ Estas escuelas también han puesto en práctica estructuras que permiten que los niños funcionen como una comunidad democrática organizada. Una de las escuelas del programa ha hecho de la participación infantil en la gestión del ambiente escolar y comunitario un componente esencial de la noción misma de escuela como centro, con base en la comunidad, para el aprendizaje de la democracia. Por ejemplo, ha desarrollado un proyecto para la conservación del bosque, en el cual los niños pretenden salvar la ladera de la montaña plantando árboles de especies autóctonas. Parte del desafío consiste en lograr que los niños eduquen a los habitantes de la aldea sobre los problemas que conlleva el uso de la madera como leña para el fuego y como mercadería para la venta. Los pequeños recogen semillas de los árboles y las llevan a la escuela para crear un vivero que, al final, permitirá la reforestación de todas las pendientes con árboles del lugar, en estrecha colaboración con los adultos de la comunidad. El punto fuerte del programa reside en la amplia gama de competencias que los niños adquieren, respaldadas por la oportunidad de aprender mediante la práctica. Además de asimilar las destrezas básicas, como aprender a leer y escribir o a efectuar las operaciones aritméticas, comprenden los fundamentos de la ciencia del ambiente, del desarrollo sostenible y de los procesos democráticos de toma de decisiones, y afianzan la capacidad de formular y presentar sus propios argumentos y la habilidad de negociar. Un elemento clave del proceso educativo es que los niños aprenden, por el respeto con que se los trata, a asumir la responsabilidad del proyecto, con el apoyo de adultos comprometidos. Esta experiencia educativa está en neto contraste con la dependencia forzada que se suele asociar a buena parte de la escolarización formal con jornada completa, en la cual a menudo se niega a los niños toda oportunidad de adquirir las competencias necesarias para asumir responsabilidades, colaborar con el mundo adulto y experimentar en primera persona el valor de la propia utilidad social.

UN PLAN DE ESTUDIOS DEFINIDO CON EXCESIVA ESTRECHEZ DE MIRAS

Las escuelas tienden a dar prioridad al aprendizaje cognitivo como objetivo primario de sus esfuerzos. Las mediciones que se emplean generalmente para evaluar el desarrollo cognitivo del niño son, en realidad, de alcance sumamente limitado, y los planes de

estudio y las metodologías didácticas que se siguen en la mayor parte de las escuelas brindan a los niños una iniciación en formas de conocimiento muy particulares.¹⁰⁶ Estos enfoques están arraigados tan firmemente y tienen una aplicación tan generalizada que se da por sentado que son una práctica normal e inevitable. No obstante, se está tomando conciencia cada vez más del hecho de que los niños poseen una gran cantidad de inteligencias diferentes, que intervienen en su desarrollo de manera compleja e interdependiente y no pueden expresarse mediante una medición única de capacidades globales. Gardner, por ejemplo, sostiene que en la sociedad occidental no se fomentan adecuadamente las múltiples inteligencias del niño porque no se los percibe ni valora como se debiera.¹⁰⁷ Advierte la necesidad de cambiar nuestro modo de pensar en los niños, cuestionando no sólo cómo aprenden sino también lo que aprenden.

No todas las culturas comparten necesariamente las suposiciones relativas a la centralidad del desarrollo cognitivo. Una prueba de ello es el resultado de un experimento realizado por Serpell, que distribuyó un test de inteligencia múltiple, elaborado en el hemisferio septentrional, a un grupo de niños zambianos, calificados de inteligentes por los adultos de la comunidad. El puntaje de los niños no correspondía a la clasificación asignada por los adultos porque los criterios locales para juzgar la inteligencia incluían las habilidades sociales y la responsabilidad y, por consiguiente, no coincidían con las destrezas puramente cognitivas medidas durante el test.¹⁰⁸

Te Whariki: Un enfoque neozelandés para crear planes de estudio destinados a la primera infancia

En Nueva Zelanda se ha elaborado un nuevo plan de estudios para niños de 0 a 7 años de edad, que aspira a ser significativo desde el punto de vista del contexto cultural, de los fundamentos filosóficos y de la psicológico evolutiva.¹⁰⁹ Se basa en cuatro principios:

- **whakanana:** dar a los niños el poder de aprender y crecer;
- **kotahitanga:** permitir a los niños aprender y crecer holísticamente;
- **whanau tangata:** incluir el mundo más amplio de la familia y la comunidad en general como parte integrante del aprendizaje del niño;
- **nga hononga:** aprender mediante relaciones sensibles y recíprocas entre las personas, los lugares y las cosas.

A causa de la aplicación de estos principios, Te Whariki adopta un enfoque muy diferente tanto del marco de los programas escolares tradicionales, organizados por materias, como de los planes de estudio que se basan en la psicología evolutiva pero siguen un esquema más convencional, trazando un mapa de las habilidades físicas, intelectuales, emocionales y sociales.

Aunque existe un consenso relativamente general acerca de la importancia fundamental de la educación para el desarrollo del niño, es necesario profundizar la investigación y el debate sobre el método

que se debe seguir para impartirla, sobre el rol y la naturaleza de las escuelas, sobre el reconocimiento de la índole potencialmente educativa del trabajo y sobre el papel que deben desempeñar tanto los adultos como los niños en el proceso de aprendizaje.

■ Mediante el trabajo

Educación y aprendizaje no son sinónimos de escolarización y, aunque la Convención hace hincapié en que todo niño tiene derecho a la educación, en ningún momento afirma que el aprendizaje deba tener lugar forzosamente en la escuela. En efecto, muchas de las competencias que el niño adquiere derivan de experiencias vividas fuera de la escuela. Sin embargo, predomina la tendencia a retirar a los niños del mundo laboral, a separarlos del universo de los adultos y a brindarles un aprendizaje descontextualizado, que se suministra casi exclusivamente a través del lenguaje, en vez de combinarlo con la observación y la práctica. Esta tendencia continúa a pesar de las evidencias cada vez más numerosas de que los niños aprenden mejor qué es el mundo obrando en él en vez de estudiarlo.¹¹⁰

En los países en desarrollo muy a menudo se da por sentado que los niños deben participar tanto en el trabajo doméstico como en actividades remuneradas, y la educación no es considerada como una alternativa sino como un complemento del trabajo. Por lo general, se espera que el niño reconcilie las necesidades laborales con las de cualquier educación formal que pueda recibir. No obstante, puesto que al parecer de muchos teóricos occidentales especializados en desarrollo infantil el trabajo está excluido de lo que se concibe como una niñez “normal”, en sus discursos el tema del trabajo infantil casi invariablemente brilla por su ausencia. Woodhead proporciona un ejemplo que ilustra claramente dicha ausencia. Mientras revisaba los índices de ocho manuales de desarrollo infantil publicados entre 1987 y 1995, encontró 157 referencias a la familia, 126 referencias al juego y 108 referencias a la escuela. Solamente una vez se mencionaba el trabajo, y se trataba de una breve exposición de los efectos que tienen las actividades laborales con horario reducido en el rendimiento escolar de los adolescentes.¹¹¹

Estos manuales reflejan las experiencias de la infancia norteamericana y europea. Sin embargo, incluso dentro de tal contexto, no puede justificarse la incapacidad de abordar el tema del trabajo infantil, dado que una cantidad significativa de niños, por ejemplo en el Reino Unido y en los Estados Unidos de Norteamérica, toma parte en actividades laborales con jornada parcial, además de hacerse cargo de las tareas domésticas con base en la familia.¹¹² Esta falta de reconocimiento e investigaciones acerca del impacto del trabajo infantil en la vida de los niños indica que se comprende relativamente poco en qué medida el trabajo impide o favorece el desarrollo del niño, cuáles son las sensaciones de los niños mismos respecto al trabajo, en qué consiste un equilibrio apropiado entre el trabajo y la escuela o por dónde pasa la frontera entre el trabajo perjudicial y el trabajo beneficioso.

Las percepciones de los niños respecto al papel del trabajo en sus vidas¹¹³

Recientemente la Alianza Internacional Save the Children decidió sondear las opiniones de los niños trabajadores en una cantidad de países a fin de elaborar una política propia respecto al trabajo infantil. Un mensaje de importancia crucial que se desprende del estudio fue que en las diversas culturas el trabajo se asocia con nociones distintas y, por lo tanto, tiene consecuencias diferentes para los niños. Por ejemplo, los niños del Perú, América Central, México y el Caribe creen que el trabajo es una actividad que dignifica al individuo, mientras que los niños de la India lo ven como algo malo o incorrecto. Entre las cuestiones planteadas por los niños figuran la necesidad de reconocer que el trabajo tiene repercusiones diferentes para los niños de distintas edades, la importancia de destacar las razones positivas y negativas del trabajo y la significación de una legislación que sea sensible respecto a la realidad que viven los niños. Dicho de otra manera, los niños mismos rechazan un veto total contra el trabajo infantil, sosteniendo en cambio que hay que comprender el significado y el impacto del trabajo dentro de un determinado contexto y en función de las diferentes capacidades de los niños. Piensan que no es oportuno contemplar el trabajo únicamente desde el punto de vista de los daños físicos que puede ocasionar o del eventual acceso a mayores ganancias, sino más bien dentro del marco más amplio de la influencia que ejerce en el cumplimiento de los derechos del niño en general.

3.1.4. Las consecuencias de las privaciones materiales para el desarrollo

En líneas generales, es posible definir los límites fuera de los cuales el ambiente material tendrá consecuencias perjudiciales para el desarrollo físico, emotivo, social e intelectual, cualquiera sea el patrón que se aplique para juzgarlas. Sin acceso a un nivel básico de cuidados y servicios de índole física (como por ejemplo la alimentación, la vivienda, el vestido, la atención sanitaria y un entorno higiénicamente adecuado), el desarrollo del niño se verá seriamente comprometido. Las investigaciones contemporáneas sobre el funcionamiento del cerebro demuestran que el ambiente condiciona al niño desde una edad muy temprana, influenciando el número de células cerebrales que se desarrollan, como asimismo las conexiones sinápticas que se establecen entre ellas, y confirmando que los primeros años de vida son un período de importancia decisiva para el aprendizaje.¹¹⁴ Muchas formas de discapacidad tanto física como intelectual, e igualmente numerosas enfermedades mentales, están vinculadas con factores materiales tales como una dieta insuficiente, la contaminación ambiental o la exposición al riesgo de accidentes, y sus probabilidades de verificarse se multiplican cuando el acceso a la atención sanitaria es inadecuado. Por ejemplo, la carencia de yodo en las mujeres embarazadas

puede conducir a graves discapacidades intelectuales en sus hijos. Algunas proyecciones efectuadas a mediados de los años noventa calculaban que los niños pequeños con una constitución física carente de yodo, y con capacidades de aprendizaje consiguientemente reducidas, pronto alcanzarían el número alarmante de 50 millones.¹¹⁵ La pobreza es el enemigo más temible del sano desarrollo del niño. Limita la calidad de las condiciones ambientales en que el niño crece, las cuales a su vez influyen en su desarrollo físico, intelectual y afectivo.¹¹⁶ En efecto, los estudios recientes indican que las condiciones económicas pueden constituir el factor más decisivo, tomado individualmente, que determina el desarrollo físico y emocional del niño.¹¹⁷

Por consiguiente, resulta claro que el cumplimiento de los derechos sociales y económicos fundamentales del niño es esencial si se aspira a lograr que se realicen en la mayor medida posible sus potencialidades de desarrollo. Dado que las pruebas demuestran de manera cada vez más convincente que los primeros meses y años de vida son el período en el cual el desarrollo del niño se produce con mayor rapidez, sentando los parámetros para el futuro nivel de competencia y habilidades, existe un interés creciente por el papel que desempeñan los programas destinados a promover el desarrollo de la infancia temprana para mitigar las desventajas sociales y económicas. Por ejemplo, más allá de su aplicación como instrumento para fomentar el bienestar psicológico de los niños, también se favorece la utilización de la DAP como estrategia para combatir el “insuficiente desarrollo cognitivo y la escasa preparación para la enseñanza primaria... El déficit que causan en cada individuo la malnutrición y los cuidados inadecuados en la infancia temprana puede afectar la productividad laboral y el desarrollo económico de la sociedad en su conjunto. Las intervenciones diseñadas e implementadas de manera apropiada para mejorar la situación de la primera infancia pueden surtir efectos beneficiosos a distintos niveles.”¹¹⁸

Sin embargo, como se ha expuesto más arriba, muchos de estos programas se basan, en gran parte, en suposiciones que derivan de las teorías occidentales contemporáneas, según las cuales tanto los objetivos del desarrollo infantil como el modo de alcanzarlos son universales y pueden exportarse.¹¹⁹ Además, dichas suposiciones conllevan un desplazamiento del centro de atención a la hora de explicar el insuficiente desarrollo de los niños, pasando de los motivos estructurales a las causas individuales. En vez de reconocer que el empobrecimiento y la escasa seguridad de la alimentación son la razón de la malnutrición, se pone énfasis en la calidad del cuidado hogareño como factor clave que determina el exitoso desarrollo del niño, y se echa la “culpa” a los padres de la imposibilidad de sus hijos de desarrollarse de manera apropiada.¹²⁰ Sin embargo, las pruebas disponibles hasta la fecha sobre la efectividad de los programas destinados a promover el desarrollo infantil temprano son limitadas. Los resultados más significativos son los recogidos respecto a iniciativas en pequeña escala y con recursos intensivos, como los proyectos de Preescolar Perry, en Estados

Unidos, que demuestran que a largo plazo pueden obtenerse logros notables.¹²¹ Sin embargo, existen algunas investigaciones limitadas, realizadas en Brasil, que indican que los programas destinados a promover el desarrollo infantil temprano, en realidad, han contribuido a exacerbar las desigualdades que ya existían, y que de hecho el consumo de escolarización primaria ha disminuido en las localidades donde se han implementado tales programas.¹²²

3.1.5. Resumen

Los niños llevan dentro de sí mismos las dotes potenciales necesarias para su propio desarrollo, pero sólo llegan a realizarlas en ambientes donde puedan florecer plenamente sus capacidades.¹²³ La Convención reconoce este hecho y concibe el desarrollo como un proceso continuo de interacción entre el niño individual, con sus características intrínsecas, y el entorno, tanto inmediato como en un sentido más amplio; dicha interacción conduce a la evolución de las facultades del niño y, con el tiempo, a su completa madurez. Todo esto impone obligaciones explícitas al mundo adulto. Sin embargo, al reconocer la importancia de la participación del niño como protagonista activo en el proceso de su propio desarrollo, la Convención representa un desafío para los enfoques convencionales respecto a los objetivos mismos del desarrollo. No sólo es verdad que los niños tienen un papel clave que desempeñar en la evolución de sus propias facultades, sino que además las oportunidades que se les brinden de participar aumentarán, de por sí, tales facultades.

3.2. Una noción participativa y emancipadora: El reconocimiento y respeto de las facultades del niño

Los artículos 5 y 12 (como igualmente, de hecho, la filosofía que sustenta la Convención en su conjunto) establecen el rol de los niños como participantes activos en los procesos de toma de decisiones que afectan sus vidas. La participación activa en la vida hogareña, escolar y comunitaria es fundamental en un enfoque centrado en los derechos humanos. Aunque no debe esperarse que los niños ejecuten tareas o carguen con responsabilidades superiores a sus capacidades (ya sea que se trate de aprender a leer, de decidir cuál será su futuro o simplemente de cruzar la calle), seguramente tienen el derecho de asumir responsabilidades y participar en decisiones y actividades para las cuales cuentan con la competencia necesaria. La presente sección se propone investigar el estado actual de los conocimientos y experiencias en cuanto a las facultades estrechamente vinculadas con la edad, como asimismo la necesidad de repensar muchas ideas preconcebidas ampliamente difundidas acerca de las limitaciones que supuestamente caracterizan las capacidades del niño.

3.2.1. El derecho del niño a ejercer sus derechos

El concepto de facultades en evolución, presente en la Convención, reconoce que la infancia no es una experiencia única, fija y universal y que, aunque todos los derechos establecidos en la Convención valen para todos los niños, las capacidades y el contexto de cada niño deben influenciar tanto el modo de aplicación de tales derechos como el grado de autonomía que se concederá al niño en el ejercicio de los mismos.¹²⁴ El principio de respetar al niño como participante activo y como sujeto de derechos, y de no considerarlo simplemente como un receptor pasivo de la protección de los adultos, es un tema reiterado frecuentemente en todo el texto de la Convención. Aparte del artículo 5, hay otra referencia explícita a la evolución de las facultades del niño en el artículo 14, en relación con el derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. También es de importancia clave el artículo 12, que llama la atención sobre el derecho del niño a expresar su opinión libremente y a que se la tenga debidamente en cuenta “en función de la edad y madurez del niño”. Los artículos 13, 15 y 16, que se refieren respectivamente al derecho a la libertad de expresión, a la libertad de asociación y a la vida privada, destacan el derecho de los niños a que se respeten “su dignidad e individualidad fundamentales, con derecho a ser diferentes y discordar en su apreciación de la realidad”.¹²⁵ Como ya se ha observado anteriormente, ninguno de estos artículos identifica una edad precisa al alcanzar la cual se transfiera al niño la prerrogativa de ejercer tales derechos. Más bien, exigen que se reconozcan y respeten las facultades individuales de cada niño en relación con cada uno de sus derechos. La formulación del artículo 5 crea el espacio potencial para tal reconocimiento. Firmemente desafía la noción de que la competencia necesaria para ejercer derechos (diversamente de la necesidad de que los adultos protejan dichos derechos) se adquiere solamente a la edad de 18 años. Existe una consiguiente obligación, que incumbe a los padres y, en medida correspondiente, al Estado, de permitir que los niños asuman gradualmente la responsabilidad de las decisiones que desean tomar cuando, por su competencia, están en condiciones de hacerlo.

Para cumplir con el espíritu del artículo 5 y, de hecho, con la filosofía de respeto por los niños como actores sociales que encarna la Convención sobre los Derechos del Niño, son necesarios un análisis y reconocimiento más rigurosos (como asimismo un mayor respeto) de las capacidades del niño. Las capacidades, facultades o competencias abarcan una vasta gama de cualidades (morales, sociales, cognitivas, físicas y emocionales) que no se desarrollan todas juntas según pautas uniformes. Los niños, como los adultos, no adquieren un nivel de capacidades constante y generalizado en los distintos ámbitos. Más bien, las expresiones de su competencia varían según la naturaleza de las tareas que deban realizar, de sus experiencias personales, de las expectativas que se depositan en ellos, del contexto social y de las habilidades individuales, que cambian día a día. Sin embargo, respecto a la capacidad de los niños de diferentes edades de dedicarse a un razonamiento moral, a una toma de decisiones racio-

nal y a un ejercicio consciente de la responsabilidad, como inclusive respecto a la importancia que reviste la edad misma para la adquisición de dicha capacidad, hay todavía hoy en día un encendido debate. Por un lado, existen tentativas de proponer un modelo de desarrollo infantil de tipo científico y universal. Por otro, las reflexiones actuales de numerosos expertos en psicología evolutiva indican que todas las áreas de la competencia evolucionan en función de una variedad de factores influenciados por la cultura y el contexto.

3.2.2. La búsqueda de competencias vinculadas a la edad

Aunque ya han sido en buena medida desacreditadas las ideas de Piaget acerca de la existencia de fases netas y definidas en el crecimiento evolutivo, es imposible descartar de plano la noción de un desarrollo por etapas. Si bien existen oscilaciones significativas entre los niños considerados individualmente, también hay pruebas evidentes de una cierta universalidad en su desarrollo físico, basada en condiciones de índole biológica. Los huesos de los niños siguen una trayectoria de crecimiento completamente previsible y el desarrollo muscular respeta un proceso secuencial que comienza con la obtención del control de la cabeza del niño y gradualmente va descendiendo hasta sus pies.¹²⁶ Es un hecho generalmente aceptado que ciertos cambios significativos en la fuerza física, la agilidad y las competencias cognitivas y sociales se producen durante el segundo año de vida del niño, cuando alcanza los 6 ó 7 años y cuando llega a la pubertad.¹²⁷ Las prestaciones cognitivas dependen del surgimiento de habilidades metacognitivas específicas, que simplemente no están al alcance de un niño pequeño.¹²⁸ Además, numerosos estudios de la bibliografía antropológica indican que entre las distintas sociedades existen claras semejanzas respecto a la comprensión del ciclo de la vida humana y al lugar que ocupa dentro de él la niñez, como asimismo respecto a los umbrales de edad que corresponden a las transiciones principales.¹²⁹

Una cantidad considerable de investigaciones se ha propuesto identificar los factores fisiológicos o psicológicos predeterminados que vinculan la edad y la adquisición de competencias. Es importante reconocer que dichas investigaciones se han llevado a cabo casi exclusivamente en Norteamérica y Europa y que se han efectuado, en su mayor parte, en condiciones de laboratorio, muy distantes de la vida cotidiana de los niños.¹³⁰ Es significativo observar que, incluso dentro de parámetros tan estrechos, existen variaciones de amplia extensión entre los resultados de las distintas investigaciones. Veamos, por lo tanto, lo que revelan estas investigaciones.

Los investigadores del sector neuropsicológico sostienen que el pleno desarrollo de los lóbulos frontales del cerebro, que sirven como centros del comportamiento ejecutivo, del pensamiento crítico y del razonamiento, probablemente no se produce antes de alcanzar al menos los 18 años de edad.¹³¹ Dichos investigadores han descubierto que durante los años de la adolescencia existe una pérdida de tejido cere-

bral en las áreas que controlan los impulsos, la conciencia del peligro y el autodomio. Por consiguiente, señalan que en el transcurso de la adolescencia las partes clave del cerebro responsables de inhibir las emociones violentas y las acciones precipitadas son “absolutamente inmaduras”.¹³² Algunas investigaciones indican que, hasta los 11 ó 12 años de edad, la competencia intelectual de los niños para pensar en el futuro y planificarlo, o para razonar en términos relativos en vez de hacerlo en términos abstractos, es mucho menos sofisticada que en el caso de los adolescentes de edades comprendidas entre los 12 y los 18 años.¹³³ Otras investigaciones notan que la capacidad de razonamiento moral está desarrollada en medida significativamente mayor en los adolescentes más próximos a la edad adulta, y que un adolescente típico de 12 ó 13 años no puede darse cuenta de que hay más de una solución para un problema o de que las acciones individuales o las soluciones políticas no siempre son o absolutamente correctas o absolutamente incorrectas.¹³⁴ Estas investigaciones hipotetizan que el desarrollo del razonamiento moral se produce a la edad aproximada de 14 ó 15 años y conducen a algunos comentaristas a sostener que ésa es la edad apropiada para adquirir el derecho a tomar decisiones personales.¹³⁵ Existen pruebas que demuestran que hasta la edad de 16 años a muchos adolescentes les resulta difícil imaginarse los riesgos y las consecuencias que acarrearán sus propias decisiones o reconocer los intereses personales de los demás.¹³⁶

Los datos recogidos en investigaciones llevadas a cabo en Norteamérica sobre las competencias de los niños para ser procesados por un tribunal arrojan informaciones interesantes respecto al impacto significativo que tienen la edad, el coeficiente intelectual y las enfermedades mentales en el umbral de competencia. En un estudio efectuado con un total de 136 niños de edades comprendidas entre 9 y 16 años, sometidos a una evaluación de competencia previa al proceso, los evaluadores hallaron que, según criterios relacionados con la capacidad de comprender las acusaciones que se les imputaban, era posible juzgar que poseía la competencia necesaria el 72% de los niños de 16 años, el 84% de los de 15 años, el 63% de los de 13 y 14 años y apenas el 25% de los de 11 y 12 años.¹³⁷ Los niños que participaron en el estudio eran incapaces de describir los cargos en su contra, la noción de negociación mediante alegatos, la naturaleza de la confidencialidad, el papel del abogado defensor y el concepto mismo de derecho jurídico.¹³⁸ En base a dichos resultados se llegó a la conclusión de que los niños menores de 14 años se debían considerar jurídicamente incompetentes para ser procesados.¹³⁹

Sin embargo, una investigación realizada por Bartholomew, con la finalidad de determinar si tales criterios revelaban efectivamente que los menores de 18 años eran sistemáticamente menos competentes para tomar decisiones que los mayores de 18 años, debilita en buena parte la validez de estas afirmaciones.¹⁴⁰ El estudio consistía en mostrar a los participantes una serie de viñetas que ilustraban diferentes dilemas, invitándolos a elegir una de las cinco formas alternativas de afrontarlos que se les pro-

ponían. Se trabajó con cuatro grupos etarios, de 12, 15, 18 y 21 años respectivamente. Los resultados indican que sobre la competencia para tomar decisiones no parecen ejercer una influencia determinante las diferencias entre jóvenes y adultos, por ejemplo, en cuanto a la disponibilidad a dejarse sugerir por objetivos a corto plazo o en cuanto a la mutabilidad de sus opiniones. Bartholomew sostiene que, a fin de establecer el nivel de competencia para la toma de decisiones, no es válido postular condicionamientos vinculados con la edad sobre la base de simples extrapolaciones.

Su investigación también revela que la confianza que uno tiene en su propia capacidad de elegir es un indicador de competencia significativo e independiente. En efecto, algunos investigadores afirman que la confianza en sí mismo es un prerrequisito de vital importancia para que sea posible la sensación de autodeterminación y que muchos de los marcos jurídicos imperantes limitan las oportunidades que se brindan los niños de ejercer una toma de decisiones autónoma, disminuyendo de tal manera la confianza que ellos mismos tienen en su propia capacidad de tomar decisiones.¹⁴¹ En la práctica, cuanto más numerosas son las oportunidades que se otorgan a los niños de tomar decisiones, tanto mayores son sus posibilidades de elegir con conocimiento de causa.¹⁴² A la inversa, limitar la autonomía de los niños significa perpetuar un ciclo vicioso de impotencia adquirida, dentro del cual saben que no son libres de decidir cuestiones que son cruciales para su propia vida, o que de todos modos sus decisiones no son vinculantes, o que es fácil hacer caso omiso de su disenso. Todo esto provoca un rechazo de la toma de decisiones y una tendencia a reaccionar negativamente contra los adultos por pura frustración. Tales comportamientos luego son utilizados como argumentos a favor de la tesis según la cual los adolescentes son incoherentes, irracionales y excesivamente emotivos.¹⁴³

Otros informes sobre investigaciones concernientes al tema indican que, a partir de los 14 años, la capacidad de los niños de tomar decisiones ponderadas está tan desarrollada como la de los adultos en cuanto a la correcta comprensión de las circunstancias, de los procesos decisorios y de las probables consecuencias de las elecciones efectuadas.¹⁴⁴ Incluso se considera que los niños de apenas 9 años son tan competentes como un adulto medio cuando se trata de tomar decisiones basadas en la elección de lo más razonable. Es significativo el hecho de que estas investigaciones pongan énfasis en los factores evolutivos y contextuales que influyen los deseos expresados por los niños y su capacidad de juzgar cuáles son los elementos que obran en su propio beneficio. Por ejemplo, los niños más pequeños tienden a acatar la opinión de quienes ejercen el poder y basan sus decisiones en las consecuencias que prevén en caso de un eventual desafío contra la autoridad de los adultos.

Hart explica que, en las actuales reflexiones del ámbito de la psicología evolutiva, se aplican los siguientes criterios de evaluación en cuanto a la evolución de las facultades del niño:¹⁴⁵

- Hasta los 3 años, los niños no son capaces de comprender realmente el punto de vista de los demás y carecen de cualquier tipo de capacidad de tomar decisiones que valga la pena mencionar.
- Desde los 3 hasta los 11 años, los niños reconocen cada vez más que las personas tienen distintas opiniones y, durante dicho período, van adquiriendo gradualmente la habilidad de comprender el punto de vista del otro.
- Aproximadamente a los 11 años, los niños comienzan a ser capaces de entender el punto de vista de los terceros, es decir que las personas pueden nutrir sentimientos encontrados respecto a una misma cosa.
- Los adolescentes son capaces de reflexionar sobre lo que es conveniente para la sociedad y desarrollan un punto de vista legal y moral.

3.2.3. Limitaciones de la evaluación de competencias basada en la edad

■ *La influencia del contexto en la competencia*

Un conjunto siempre creciente de pruebas documenta la necesidad de proceder con extrema cautela cuando se trata de sacar conclusiones acerca de las competencias vinculadas con la edad, indicando en cambio que existe toda una vasta gama de factores de índole diversa que influyen la conducta de los niños. Brofenbrenner, por ejemplo, ha destacado la necesidad de observar, además del niño mismo, el ambiente o el entorno en el cual éste se desarrolla y ha criticado las investigaciones que estudian a los niños sólo brevemente y en situaciones extrañas o con personas desconocidas.¹⁴⁶ En efecto, los resultados muy diferentes de por sí son una prueba de la imposibilidad de definir rígidamente una edad prescriptiva al alcanzar la cual se adquiere la competencia. Hasta la fecha, la psicología evolutiva no ha conseguido proporcionar criterios fijos científicamente válidos que permitan evaluar la evolución de las facultades del niño, ni tampoco es probable que logre hacerlo en el futuro.¹⁴⁷ Además, la percepción de la competencia como si se tratase de un concepto estático (y no dinámico) no refleja las capacidades potenciales del niño.

En distintos contextos, los niños, al igual que los adultos, demuestran diferentes niveles de competencia. Los niños que tienen dificultades para ejecutar una determinada tarea dentro de un laboratorio pueden ser capaces de llevarla a cabo con éxito en la vida cotidiana. Por ejemplo, los pequeños que están dando sus primeros pasos tienen dificultades evidentes en los tests de memoria efectuados en laboratorio, pero demuestran una memoria impresionante de la colocación de objetos ocultos en sus propios hogares.¹⁴⁸ Por otra parte, el lugar físico no es el único factor que determina cuán bien se pueda desempeñar el niño. Sus habilidades comunicativas varían en función de si está hablando con un compañero o con un maestro, o si se encuentra en su casa o en la escuela. Las interacciones de los niños con sus pares son más negativas cuando está presente su madre o un docente. La diferencia percibida entre el poder y la condición del adulto y los del niño influye significativamente en la manera de reaccionar de los niños.

Las diferencias de género también influyen en el nivel de competencia. Por ejemplo, el estudio de las discrepancias que se registran entre los sexos en cuanto al comportamiento revela una tendencia mundial según la cual las niñas de 7 a 11 años de edad son más serviciales que los varones, las de 3 a 7 son más responsables y, por su parte, los varones generalmente son más agresivos.¹⁴⁹ Sin embargo, es probable que estas diferencias dependan de las distintas tareas que se asignan a niños y niñas, de las diversas expectativas que se depositan en ellos y de las oportunidades desiguales que se les proporcionan. Cuando a los varones se asignan tareas que en el contexto cultural son consideradas apropiadas para las niñas, también ellos se vuelven menos agresivos y más serviciales, y dichos comportamientos se extienden hasta abarcar sus interacciones con otros individuos.¹⁵⁰ La importancia de las tareas que se les pide que ejecuten también influye en las probabilidades de que las lleven a cabo con éxito. El lugar que el niño ocupa dentro de la familia (por ejemplo, si tiene hermanos mayores o menores) suele condicionar la capacidad y la voluntad de asumir responsabilidades. Y, como se ha explicado más arriba, el grado de apoyo y estimulación tiene un impacto significativo en la adquisición de competencia. Ninguna situación se produce fuera de un contexto. Por consiguiente, descubrir las capacidades de un niño no es posible en términos absolutos.¹⁵¹

Matemáticas en la calle y en la escuela ¹⁵²

Un grupo de niños brasileños de 9 a 15 años participó en un proyecto de investigación destinado a evaluar sus competencias en el campo de las matemáticas. Todos los niños provenían de ambientes pobres y ayudaban económicamente a sus padres como vendedores ambulantes, lo que implicaba entre otras cosas ocuparse de transacciones de dinero. En su mayor parte asistían a la escuela, aunque uno de ellos había abandonado los estudios. Se les pidió que tomaran parte en dos tests, uno informal y otro formal. El test informal se llevaba a cabo en el entorno al cual los niños estaban acostumbrados, en las esquinas de las calles o en el mercado, formulándoles preguntas relacionadas con compras que se estaban efectuando realmente, como por ejemplo pidiéndoles que indicaran el precio de los diferentes artículos que estaban vendiendo. En el segundo test, de tipo formal, se pedía a los niños que escribieran en un papel las respuestas a preguntas matemáticas específicas. Las preguntas se basaban en los mismos problemas que había que resolver en el test informal, pero estaban formuladas fuera de contexto y utilizando situaciones imaginarias. Los resultados revelaron que los niños demostraban capacidades significativamente superiores en la resolución de problemas dentro de un ambiente que les resultaba familiar. Resolvieron correctamente más del 98% de los 63 problemas planteados en el test informal, mientras que alcanzaron solamente un 37% de respuestas correctas en las preguntas formuladas fuera de contexto.

También las experiencias personales del niño influyen en su capacidad de comprender las elecciones hechas por otros y de efectuarlas ellos mismos con conocimiento de causa. Por ejemplo, un trabajo de Alderson sobre la capacidad de los niños de dar su consentimiento para las intervenciones quirúrgicas revela que incluso los niños de apenas 8 años, si tienen suficiente experiencia de tratamientos médicos, pueden adquirir la habilidad no sólo de comprender su propia situación y las terapias propuestas, sino también de tomar decisiones sensatas, que a menudo implican cuestiones de vida o muerte.¹⁵³ El grado de comprensión de los niños aumenta en función de sus experiencias individuales, unidas a las expectativas que se depositan en ellos y al apoyo que se les brinda. Inclusive los niños muy pequeños que han experimentado un número elevado de curas médicas han demostrado frecuentemente tener la facultad de tomar decisiones difíciles y dolorosas. De los 120 niños que tomaron parte en el estudio realizado por Alderson, muy pocos deseaban que sus padres fueran los principales “decisores” respecto al tratamiento propuesto. Preferían, en cambio, que sus padres oficiaran de mediadores e intérpretes o que intervinieran proporcionándoles apoyo o participando junto con ellos en la toma de decisiones.

■ *La influencia de la metodología en la evaluación de la competencia*

Los datos recogidos acerca del nivel de competencia de los niños a menudo se basan en la aplicación de metodologías que, en vez de facilitar y respetar la comprensión por parte del niño, la imposibilitan.¹⁵⁴ Una de las principales críticas que se objetan a la labor de Piaget es, precisamente, que los niños que participaban en sus estudios no entendían el sentido de los tests, lo cual conducía a una consiguiente infravaloración de sus habilidades.¹⁵⁵ Por ejemplo, el famoso psicólogo llegó a la conclusión de que los niños pequeños eran incapaces de contemplar las situaciones desde un punto de vista diferente del suyo. Sin embargo, algunas investigaciones más recientes, basadas en entrevistas hechas a 800 niños de edades comprendidas entre 7 y 11 años, demuestran que los niños de 9 años son capaces de tomar en consideración hasta la existencia de órdenes sociales y políticos alternativos, justificándolos mediante la consecuente aplicación de principios.¹⁵⁶

Entre los ejemplos del impacto de la metodología puede citarse un estudio llevado a cabo en Estados Unidos con la finalidad de determinar la competencia de 192 niños de 4 a 7 años de edad, que supuestamente habían sufrido malos tratos, para intervenir como testigos en los procesos. La investigación descubrió que numerosos fiscales no plantean sus preguntas de manera tal que los niños logren comprenderlas y, por consiguiente, muchos procesos son anulados porque los acusadores no consiguen demostrar que los niños son capaces de comprender la importancia de decir la verdad. El procedimiento normal consiste en preguntar al niño si sabe lo que le sucedería si mintiera ante el tribunal. Pero los niños no quieren que se los defina como mentirosos, ni siquiera hipotéticamente. En vez de responder,

muchos de ellos insisten en repetir que no mentirán. El estudio reveló que, entre los niños que demostraban claramente comprender la diferencia entre la verdad y la mentira, el 69% era incapaz de explicarla adecuadamente si se utilizaba el comportamiento convencional que se adopta en los tribunales. Lyon y Sawitz han elaborado un test alternativo “a la medida del niño”, en el cual se pide a los niños que expliquen cuándo los personajes de un cuento dicen la verdad y cuáles son las consecuencias de las acciones de dichos personajes.¹⁵⁷ El test infantil demuestra que los niños del mismo grupo etario son capaces de comprender tanto la noción de verdad como las consecuencias de decir una mentira.

Comprender la perspectiva del niño

Un importante estudio científico fue llevado a cabo con un grupo de niños pequeños y un “osito travieso”. El estudio confutó la hipótesis según la cual la reflexión de los niños pequeños es incoherente y confusa, que se basa en los tests elaborados por Piaget y repetidos en todo el mundo. En dichos tests los niños revelaban una cierta tendencia a modificar sus respuestas cuando se les planteaba varias veces la misma pregunta. En realidad, los niños suponían que los investigadores deseaban una respuesta diferente cada vez que les formulaban la pregunta y, por lo tanto, contestaban de manera distinta porque intentaban colaborar. Este comportamiento, interpretado erróneamente por los investigadores, los conducía a la conclusión de que los niños eran incapaces de razonar de manera lógica y coherente. En cambio, cuando las preguntas eran formuladas por un osito de felpa, los niños se reían de sus repeticiones y reiteraban con firmeza sus respuestas originales. No se sentían intimidados por el “osito travieso” ni experimentaban la necesidad de ser corteses con él o de fingir que no se daban cuenta de que hacía constantemente las mismas preguntas.¹⁵⁸

■ **Los resultados de comparaciones transculturales**
Muchas de las investigaciones relacionadas con una edad específica al alcanzar la cual se adquiere la competencia han sido llevadas a cabo en Europa y Norteamérica y, por ende, reflejan la realidad que los niños viven en dicho ambiente socioeconómico y cultural. Cuando se toman en cuenta las comparaciones transculturales, resulta evidente que el modo de comportarse de los niños dista mucho de ser universal y que, cuando se aplican hipótesis distintas en cuanto a la competencia, también se presentan conductas y prácticas diferentes. No se puede concebir a los niños como si se tratara de un grupo homogéneo: el género, la extracción social, la cultura, las discapacidades y la proveniencia étnica son factores que inevitablemente influyen, junto con la edad, la vida del niño y, por consiguiente, la evolución de sus facultades. Hasta la fecha, el énfasis que la psicología evolutiva ha puesto en los patrones universales de desarrollo no le ha permitido tomar en cuenta tales diferencias.¹⁵⁹

Las expectativas sociales y culturales condicionan las exigencias dirigidas a determinados grupos de niños

y, por lo tanto, el desarrollo de su capacidad de asumir responsabilidades. En Nepal, por ejemplo, las niñas se hacen cargo de las actividades laborales propias de los adultos cuando tienen 12 años, mientras que los varones no lo hacen antes de los 14 años. En la India se considera que las niñas llegan a la edad adulta cuando cumplen 14 años y los varones cuando cumplen 16. Lógicamente, las actitudes que se asumen respecto a las niñas determinan su desarrollo. Los roles subordinados, las restricciones impuestas a su autonomía personal, la explotación sexual, los sueldos más bajos, los trabajos domésticos y la condición de inferioridad dentro de la familia son, todos y cada uno de ellos, factores que afectan tanto la opinión que las niñas se forjan de sí mismas como la realización de sus propias capacidades y habilidades. En las sociedades donde las discapacidades son vistas como un castigo o una maldición, los niños discapacitados crecen con una profunda sensación de incapacidad personal. Continuamente se los define por lo que no son y por lo que no pueden hacer, y se les niega, desde el punto de vista afectivo y educativo, la dedicación necesaria para permitir que sus capacidades se desarrollen.¹⁶⁰

Al comparar la situación de la infancia temprana en Estados Unidos, Guatemala, India y Turquía, Rogoff descubrió que, aunque el proceso de orientación por parte de los padres para la participación de los niños en las actividades cotidianas es universal, existen importantes variaciones determinadas por circunstancias culturales.¹⁶¹ En las comunidades donde los niños están excluidos de las actividades de los adultos, estos últimos asumen mayores responsabilidades respecto a la gestión de las actividades de los niños y respecto a su motivación. En cambio, en las sociedades donde los niños están integrados en los ambientes adultos, el niño demuestra una motivación intrínseca a identificarse con las actividades de las personas mayores y aprende observando e imitando sus destrezas, tomándolas como modelo.

En Bangladesh, en todas las clases de la sociedad se considera que los niños en un cierto momento atraviesan el umbral que separa el estadio de inocencia e ignorancia (denominado *shishu*) del estadio sucesivo de conocimiento y comprensión completos y comportamiento responsable (*manush*), pero esta transición no está asociada con edades específicas. Las madres pobres y sin instrucción piensan que el desarrollo de sus hijos es “un proceso orgánico, regulado por la naturaleza y por Dios”, en el cual los niños adquieren las distintas habilidades independientemente de los estímulos que les brindan sus padres.¹⁶² Las madres bengalíes de clase media adoptan una actitud diferente, creyendo que la alimentación de buena calidad, el cuidado diligente y el adiestramiento riguroso contribuyen a que sus hijos sean más inteligentes y alcancen mayores éxitos. Lo que tienen en común ambos grupos de madres de este país (y lo que, al mismo tiempo, las diferencia de la mayoría de los padres occidentales) es que no ponen las etapas de desarrollo en relación con la edad de los niños.¹⁶³ Por ejemplo, consideran que las niñas llegan al “estadio de entendimiento completo” antes que los varones. Blanchet describe situaciones en las cuales las niñas de 4 a 5 años de

edad sabían esperar sin quejarse cuando tenían hambre, mientras que los varones lloraban hasta que se les daba comida. Los padres explican el fenómeno con la incapacidad de comprender de los varones.¹⁶⁴ Se da por sentado que las niñas pobres empleadas como criadas a partir de la edad de 9 ó 10 años demostrarán un nivel de capacidades superior al que poseen las hijas de sus empleadores. De la misma manera, se supone que las hijas de las prostitutas alcanzarán el estadio de entendimiento completo mucho antes que las demás niñas de su edad que viven en las áreas rurales. Dicho de otro modo, los criterios aplicados para juzgar el desarrollo y las capacidades de los niños son definidos por el género, la extracción social, la experiencia y la ocupación, más que por la edad.

Las opiniones de los niños sobre cómo se define la infancia¹⁶⁵

Una sesión de consultas organizada por el Comité de UNICEF en Bangladesh destaca hasta qué punto la edad, de por sí, cuenta relativamente poco en determinar cómo los niños perciben la condición de la niñez en su propio país, como asimismo cuándo y de qué modo la infancia llega a su fin.

“Shishu es alguien que tiene menos de 4 años.”

(Un chico de 10 años.)

“Shishu es alguien que tiene menos de 12 años.”

(Un chico de 13 años.)

“Alguien que tiene menos de 18 años es shishu.”

(Un chico de 13 años.)

“Una muchacha deja de ser una niña cuando se casa; se hace mujer.” (Una chica de 15 años.)

“Un niño es un niño. Entre los niños y los adultos hay un montón de diferencias. Los adultos tienen su propio cerebro y muchas ideas, pero los niños son diferentes. Los adultos tienen inteligencia suficiente para tomar decisiones por sí mismos; los niños no tienen inteligencia propia.” (Un chico de 16 años.)

“Según la Convención sobre los Derechos del Niño un niño es alguien que tiene menos de 18 años. Pero si yo anduviera por ahí diciendo que soy un niño se me reirían en la cara y mis amigos me evitarían.” (Un chico de 13 años.)

“Cuando un niño se vuelve alto, entonces se convierte en un adulto. La estatura marca la diferencia.” (Una chica de 8 años.)

“Mi padre me explicó que los niños no son manush hasta que llegan a ser adultos con éxito. Por eso los niños no pueden ser tratados como manush hasta que alcanzan la edad adulta. Pero cuando llega la muerte, también un niño se vuelve manush.

Decimos ‘Falleció un manush’, y no ‘Falleció un niño.’” (Una chica de 15 años.)

“Los niños no son manush. Se convertirán en seres humanos cuando sean grandes y tengan éxito. Los adultos tienen el deber de criarnos como seres humanos.” (Un chico de 13 años.)

“Solamente los adultos son seres humanos. Un manush tiene cerebro y responsabilidades. Los niños no tienen responsabilidades, sino solamente deseos.” (Una chica de 17 años.)

La Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño hace referencia explícitamente a las responsabilidades de todos los niños de brindar asistencia a su familia y ser útiles a su comunidad, en función de su edad y habilidades. Dicho de otro modo, se da consideración que los niños son participantes activos: no se los ve simplemente como receptores del cuidado y la protección de los adultos, sino como miembros de una comunidad, dentro de la cual tienen obligaciones y la potencialidad de contribuir con sus aportaciones.¹⁶⁷

En numerosos países en desarrollo se considera que el hecho de emprender algún tipo de actividad laboral entre los 6 y los 12 años desempeña un papel importante en el desarrollo del niño. No se piensa sólo que a esa edad ya tiene la capacidad física y mental de trabajar, sino también que dicha experiencia le resultará beneficiosa.¹⁶⁸ En muchos países, a la adquisición de destrezas por parte del niño corresponde directamente un incremento de responsabilidades; por ejemplo, una mayor capacidad de desplazarse acarrea la obligación de hacer mandados y llevar o traer cosas, y el aumento de las habilidades manuales está casi siempre acompañado de una expectativa de participación en los quehaceres domésticos.¹⁶⁹

Un nivel de responsabilidades elevado es compatible con las facultades de un niño pequeño

En Zimbabwe, los niños tonga de ambos sexos participan a partir de la edad de 10 años en las actividades agrícolas del hogar como labradores, propietarios de ganado y contribuyentes a la caja familiar, a menudo poseyendo y administrando tanto las tierras como los animales. Ya a esta edad se espera que los varones construyan su propia vivienda, mientras que las niñas son consideradas capaces de ocuparse de la casa en ausencia de una mujer mayor.¹⁷⁰ En las granjas de espárragos del Perú, generalmente se piensa que los niños de 11 a 14 años de edad tienen casi las mismas competencias que los adultos, y frecuentemente asumen la responsabilidad exclusiva del cultivo y la gestión del terreno.¹⁷¹ En las zonas rurales de Bolivia, los jóvenes de 13 a 16 años negocian las decisiones relacionadas con sus futuras actividades laborales o la prosecución de sus estudios y, no obstante las restricciones estructurales que limitan notablemente sus alternativas, de todos modos ejercen de manera clara y autónoma el poder de decidir si seguirán yendo a la escuela o comenzarán a trabajar, si trabajarán dentro de la comunidad local o emigrarán en busca de mejores posibilidades económicas, o si les conviene elegir un estilo de vida rural o urbano. Además, demuestran un fuerte sentido de responsabilidad familiar y sus elecciones están marcadamente influenciadas por la importancia de dar con una solución equilibrada que satisfaga sus propias aspiraciones y las necesidades de la familia. Las investigaciones efectuadas destacan que los jóvenes de estas edades no sólo revelan la capacidad de efectuar elecciones bien informadas en base a una evaluación realista de las opciones que tienen a su disposición, sino que también, al efectuarlas, son conscientes de la existencia de otros puntos de vista además del suyo y los toman debidamente en cuenta.¹⁷²

3.2.4. La incapacidad de los adultos de reconocer y respetar las facultades del niño

Existe una tendencia muy difundida de suponer que los adultos son competentes y que los niños, al contrario, se caracterizan por la falta de competencia. Esta suposición generalizada frecuentemente impide a los adultos ver lo que, en realidad, los niños son capaces de comprender o de lograr.

Los niños bengalíes desean que sus capacidades sean respetadas¹⁷³

En un importante proceso de consultas organizado por UNICEF en Bangladesh con el propósito de conocer las opiniones de los niños acerca del respeto de sus derechos, tanto los chicos como las chicas de todas las extracciones socioeconómicas y culturales informaron que ni se los invitaba a expresar su opinión ni se les permitía tomar parte en los procesos decisorios respecto a cuestiones que afectaban sus vidas (en el hogar, la escuela, el puesto de trabajo, los tribunales, las instituciones, etc.). Los niños declararon que los adultos no los percibían como personas capaces de tomar decisiones importantes y/o contribuir a la toma de decisiones y manifestaron el deseo de ser considerados como miembros activos de sus familias, de la comunidad y de la sociedad, en vez de ser vistos como la “propiedad” de alguien. Además, los adolescentes (especialmente las muchachas) expresaron la necesidad y el deseo de que se los escuchara y se les permitiera participar en las decisiones. Las costumbres tradicionales imperantes dejan poco espacio, tanto en la familia como en la comunidad y la sociedad en general, para la intervención de los adolescentes en las decisiones relativas a cuestiones tan importantes para ellos como la educación, el trabajo y el matrimonio.

En las decisiones personales a menudo los niños demuestran más confianza en sus propias capacidades de aceptar responsabilidades y actuar autónomamente que los adultos. Las investigaciones llevadas a cabo por Mayall con niños de 9 y 12 años revelaron que los niños eran sumamente críticos no sólo respecto a la incapacidad de los adultos de reconocer las responsabilidades asumidas por los niños, sino también en cuanto a las dudas que las personas mayores manifestaban acerca de la existencia de una conducta moral autónoma en los niños. Citaban ejemplos de enseñantes que, por una parte, exigían un comportamiento altamente responsable y una gran dedicación al trabajo, mientras, por otra, transmitían mensajes fuertes acerca de la incapacidad de los niños de adoptar autónomamente una conducta ética. Los niños tenían la impresión de que a menudo no se les creía y se los consideraba moralmente inferiores a los docentes.¹⁷⁶ Mayall descubrió también que los niños percibían una clara distinción entre el grado de respeto que se manifestaba por sus capacidades en el hogar y en la escuela.¹⁷⁷ Aunque sus vidas siempre estaban organizadas bajo la autoridad

Los jóvenes demuestran sus competencias como investigadores¹⁷⁴

Un proyecto sobre la explotación sexual en Europa Oriental dio la oportunidad de participar como investigadores a 60 jóvenes de edad inferior a los 18 años provenientes de 6 distintos países. Sus responsabilidades consistían en:

- a) recoger datos que sirvieran como línea de base para evaluar tanto las dimensiones del fenómeno de los abusos sexuales y la existencia de servicios accesibles como la toma de conciencia por parte de la opinión pública al respecto;
- b) elaborar materiales divulgativos y estrategias para la formación y la sensibilización, a fin de combatir el abuso sexual de niños.

Estos jóvenes intervinieron directamente en la elaboración de los materiales para la encuesta, en la definición de la metodología que se debía utilizar a nivel local, en la ejecución de la investigación, en el análisis de los datos y en la formulación de recomendaciones para actividades futuras. Fueron devueltas a los encuestadores más de 5.700 respuestas, lo que significa que se acumuló un enorme capital de información en base a la cual era posible construir estrategias para luchar contra la explotación sexual. Es interesante observar que algunas de las organizaciones asociadas al proyecto manifestaron inicialmente una cierta resistencia, porque tenían la impresión de que los jóvenes carecían de la competencia y experiencia necesarias para asumir la responsabilidad de conducir la investigación en un campo tan delicado y complejo. Para verificar la justificación de tales temores, se propuso la ejecución de un experimento piloto, utilizando primero un investigador profesional adulto y poniendo luego a prueba a los jóvenes que participaban en el proyecto. El resultado fue que los jóvenes obtuvieron respuestas más exhaustivas, en gran parte debido a que los niños que respondían a la encuesta se sentían más cómodos con otras personas de su misma generación cuando contestaban preguntas relacionadas con temas tan susceptibles como la explotación y los abusos sexuales.¹⁷⁵

de los adultos, en sus casas los niños experimentaban una mayor independencia y más oportunidades de establecer sus propias prioridades. Todo consentimiento (para hacer algo o para permitir que a uno le hicieran algo) era objeto de una negociación. Esto estaba en neto contraste con las experiencias escolares, donde la autoridad de los adultos se imponía con mayor rigor, dejando a los niños muy poco espacio para cualquier negociación. Los niños declararon que la competencia y autonomía que habían adquirido en el hogar no eran valorizadas cuando entraban en la escuela.

Esta falta de reconocimiento de la competencia de los niños también se refleja de manera evidente en el modo de tomar decisiones en los tribunales. Las investigaciones efectuadas en el Reino Unido indi-

La percepción de los niños respecto a su propia condición

Según una investigación llevada a cabo por Bissell en Bangladesh, los niños se autodefinían “grandes” o “pequeños” empleando dichos términos sin relacionarlos con su estatura física o su poder económico dentro de la comunidad, sino con su relativa autonomía.¹⁷⁸ Por ejemplo, una niña de 11 años se percibía a sí misma como “pequeña” porque no tomaba ninguna decisión y, según ella misma afirmaba, no hacía ningún trabajo. Cuando provocativamente se le hizo notar que en realidad trabajaba en una fábrica de prendas de vestir, respondió que su trabajo no la autorizaba a considerarse “grande” porque entregaba todo lo que ganaba a sus padres. Otra niña se autodefinía “mediana” porque se ocupaba de la casa. Su madre se había ido y esta circunstancia había tenido la consecuencia de que su padre la tratara de manera diferente. “Me pregunta lo que hace falta comprar en las tiendas, decido yo qué comida vamos a comer, las cosas que tiene que traer a casa o lo que hay que hacer.” Sin embargo, al volver su madre volvería a ser “pequeña” y también en la escuela seguía percibiéndose como “pequeña” porque, para decirlo con sus propias palabras: “Yo no sé nada.” Se constató que la condición de los niños y el grado de respeto con que los tratan los adultos que se encuentran a su alrededor tienen poca o ninguna relación con su edad o incluso con sus capacidades reales, y de hecho se basan más bien en las suposiciones de los adultos y en las escasas oportunidades que proporcionan a los niños de contribuir con sus propias aportaciones.

can que cuando se exige que los tribunales tomen debidamente en cuenta las opiniones del niño en función de su edad y madurez, el pretexto de que la competencia está correlacionada con la edad frecuentemente es utilizado para justificar las restricciones que se aplican a los niños. Los jueces, por ejemplo, se revelan particularmente inclinados a pensar que es poco importante averiguar la opinión de los niños porque, según ellos sostienen, se los sometería a una presión inadecuada y, de todos modos, los niños no saben lo que quieren.¹⁷⁹ Otras investigaciones indican que, aunque existe una voluntad cada vez mayor de escuchar a los niños, se manifiesta respeto por sus opiniones solamente cuando coinciden con las de los profesionales. Cuando un niño expresa una opinión diferente, se tiende a suponer que detrás de él hay un padre difícil que lo está manipulando.¹⁸⁰

La práctica sumamente difundida en los países occidentales de excluir a los niños de las responsabilidades del mundo adulto contribuye a retardar y/o limitar su adquisición de competencias. A medida que ha ido aumentando el número de años que los niños pasan en la escuela, se los ha excluido cada vez más de la participación en actividades que confieren estatus y prestigio social.¹⁸¹ Puesto que los

niños son percibidos como individuos física, emocional, social y económicamente dependientes, sus potenciales contribuciones sociales y económicas se vuelven invisibles. En efecto, existen numerosas pruebas de que los niños entablan dentro del hogar relaciones que se basan en la reciprocidad, contribuyendo además al bienestar económico de la familia mediante su propio trabajo durante parte de la jornada.¹⁸² Lo que sigue faltando es un reconocimiento público del papel que desempeñan. Una investigación llevada a cabo por Solberg pone énfasis en algunas interesantes situaciones que demuestran hasta qué punto pasan desapercibidas las contribuciones de los niños, disminuyendo así su valor según el juicio del resto de la familia. Por ejemplo, los padres comentaron que a medida que sus hijos crecían les daban cada vez menos trabajo. Una de las implicaciones era que ciertas tareas hogareñas, de alguna manera, habían “desaparecido.” En realidad, se seguía haciendo el mismo trabajo que antes, pero como quienes habían asumido la responsabilidad de efectuarlo eran los niños, nadie se daba cuenta.¹⁸³

De una serie de estudios de casos comisionados por UNICEF en Asia Meridional que documentan la participación de los niños en proyectos y programas dentro de sus comunidades locales se desprende constantemente el mismo mensaje.¹⁸⁴ La intervención de los niños debe hacer frente a una resistencia inicial de los padres, que temen que sus hijos se distraigan de sus tareas escolares y de sus responsabilidades domésticas, que les pierdan el respeto o que aún no posean la competencia necesaria. Sin embargo, una vez que los niños comienzan a participar, esos temores invariablemente van disminuyendo y los reemplaza un orgullo siempre mayor por los logros de los niños. Las familias comprenden que los niños son más competentes de lo que se creía. Es interesante notar que el Gobierno de Bangladesh, en su segundo informe periódico al Comité de los Derechos del Niño, comenta que los padres no tienen la habilidad de evaluar con conocimiento de causa las capacidades de sus hijos en las distintas edades y que generalmente tienden a subestimar sus competencias.¹⁸⁵

En cierta medida, la infravaloración de las capacidades del niño son la consecuencia de una concepción que ve la infancia como una experiencia o etapa separada y definida, que se caracteriza por tener necesidades diferentes de las de los adultos. Con la creación de espacios de contención especiales para los niños (como las escuelas, campos de juego, clubes juveniles y guarderías) se acentúa la percepción de los niños como seres diferentes. Se define la niñez como un período de juego y aprendizaje, y a menudo es precisamente el carácter juguetón de los niños el que, en la opinión de los adultos, los “condena” como incompetentes. Sin embargo, los niños son capaces de pasar del trabajo al juego, de papeles más responsables a otros menos responsables. Una investigación efectuada por Punch en Bolivia demuestra que los niños frecuentemente combinan el trabajo y el juego, no sólo como una manera de hacer que el trabajo les resulte más agradable, sino también para consolidar mejor sus cono-

Aprender de los niños

El programa nacional que Save the Children del Reino Unido ejecuta en la India decidió involucrar a los niños de 12 a 15 años en la preparación de una campaña de sensibilización sobre el VIH/SIDA.¹⁸⁶ Los niños tenían la impresión de que los mensajes que los profesionales habían transmitido hasta entonces en realidad incrementaban la estigmatización que acompaña la enfermedad. El objetivo del proyecto era diseñar un programa que implicara a los niños en la prevención. Dada la índole susceptible del tema, era necesario afrontar el proceso con mucha cautela. Save the Children se esforzó por convencer a su propio personal, a las agencias con las cuales colaboraba, a los padres y a las comunidades locales de que los niños poseían la capacidad necesaria para dar una contribución válida. Había que establecer un equilibrio delicado entre la sobrecarga y la infrautilización de las habilidades de los niños. Podrían producirse tensiones entre las expectativas de los padres respecto al comportamiento que según la tradición sus hijos debían asumir en los espacios públicos y las exigencias de los niños mismos de participar en la toma de decisiones a nivel comunitario y familiar.

Los resultados fueron sorprendentes. Los niños supieron reaccionar al ambiente externo de manera sumamente estratégica, reconociendo la necesidad de adaptar sus exigencias al grado de apoyo u hostilidad con que se enfrentaban. Demostraron poseer la capacidad de participar en todos los niveles de la administración, planificación, implementación, revisión y evaluación del proyecto. La iniciativa tuvo un impacto significativo en la sensibilización de la comunidad respecto a la estigmatización y discriminación de las personas afectadas por el VIH/SIDA. Tal vez la circunstancia más importante sea que el programa ejerció una profunda influencia en los adultos que colaboraron con los niños durante su participación en el proyecto. Mientras que al principio los padres habían manifestado una cierta resistencia, cuando vieron lo que sus hijos eran capaces de lograr se sintieron enormemente orgullosos de ellos. La plantilla de Save the Children observó que el proceso había representado un desafío para sus suposiciones (inicialmente más limitadas) acerca de las facultades de los niños, y también había contribuido a fortalecer sus propias habilidades, con el resultado de un gran beneficio y un intenso aprendizaje recíprocos.

cimientos.¹⁸⁷ En efecto, los niños entran y salen de los distintos roles (con mayor o menor responsabilidad) según lo exigen las circunstancias externas. Solamente cuando el juego y el trabajo están netamente separados el juego se convierte en una actividad trivial e “infantil” según los adultos, confirmando su opinión de que los niños son seres inferiores o carentes de responsabilidad. Esta investigación plantea serios interrogantes respecto a la medida en la cual la niñez deba ser protegida contra las responsabilidades típicas del mundo adulto y cuestiona la hipótesis de que tales responsabilidades estén en contradicción con la esencia misma de la infancia.

3.2.5. El ejercicio de autonomía por parte de los niños

Imaginar que, en su mayoría, los niños no toman decisiones ni asumen responsabilidades ya a edad temprana equivale a idealizar con tonos idílicos la noción de “infancia”. Incluso los niños pequeños que viven en ambientes muy protegidos toman parte en decisiones, ya sea cuando eligen sus amistades, cuando se ven obligados a hacer frente al divorcio de sus padres o a mediar entre ellos en caso de conflicto, cuando establecen a qué juego se ha de jugar o cuando negocian las reglas que se han de respetar.¹⁸⁸ Una investigación llevada a cabo con niños londinenses de 9 años de edad ha revelado que viven una vida complicada, “manejando su cuerpo, su cerebro y sus emociones en la compleja estructura del mundo escolar.”¹⁸⁹ Se ocupan de preparar los libros, la ropa y los avíos necesarios para la jornada, enfrentan y negocian relaciones sociales con sus pares y con el personal, organizan sus deberes y llevan la cuenta de los plazos señalados para las actividades. Además, dentro del contexto actual de constante cambio de los modelos familiares, muchos de los niños que participaron en la investigación estaban brindando apoyo a sus madres en los momentos sucesivos al divorcio, negociaban relaciones con los nuevos miembros de la familia y servían de intermediarios para el contacto con el progenitor ausente. Sin embargo, ni los niños ni los adultos a su alrededor definían estas actividades desde el punto de vista de la responsabilidad. Por otra parte, tampoco se definían como trabajo sus demás “tareas”: ayudar en la casa, cuidar a los hermanos menores u ocuparse de las actividades escolares. Los adultos definían el trabajo como algo hecho para el bien común, mientras que lo que hacían los niños era para ellos mismos y, por lo tanto, no era trabajo. El trabajo de los niños, por consiguiente, se vuelve invisible y los adultos no le conceden reconocimiento ni respeto.

Blanchet descubrió que en Bangladesh los padres prestan poca fe a la capacidad de los niños de ejercitar autónomamente la responsabilidad, de distinguir lo que está bien y lo que está mal o de actuar de manera independiente.¹⁹⁰ Cuando los niños se portan mal o son “malcriados”, se lo suele explicar como la consecuencia de una educación insuficiente o de la poca disciplina que les han inculcado sus padres, o como resultado de la influencia negativa del medioambiente o del ataque de enemigos.

Alderson afirma que incluso los niños muy pequeños, que forzosamente son dependientes, tienen la capacidad de obrar con cierta autonomía respecto a las elecciones que efectúan, de ejercer poder sobre los adultos o de utilizar la persuasión para conseguir lo que desean y, por lo tanto, esta autora sostiene que la interdependencia es una interpretación más exacta de la relación que existe entre los miembros adultos de la familia y los niños.¹⁹¹ Este proceso aparece bien delineado en la investigación llevada a cabo por Punch, según la cual la contribución económica de los niños al bienestar de sus familias confirma una relación de interdependencia. Los niños que participaron en esta investigación sistemáticamente demostraban

hasta qué punto eran capaces de volver a negociar una y otra vez los límites impuestos por los adultos, confirmaban su autonomía y tomaban la iniciativa para forjar su propia vida. Aunque se encontraban en condiciones de relativa impotencia, adoptaban sin embargo toda una serie de estrategias, como por ejemplo aquéllas destinadas a evitar el trabajo, a conseguir ayuda para las actividades emprendidas o a renegociar la cantidad de trabajo a efectuar. Entre dichas estrategias figuraban las siguientes: usar a los hermanos menores, fingir no oír, prolongar la ejecución de una tarea para evitar otras, demostrar lo agobiador que era el trabajo asignado, proponer un intercambio de las tareas a realizar o de los hermanos responsables de cada una de ellas.¹⁹² Punch sostiene que la transición de la niñez a la adultez no es un proceso lineal que conduce de la dependencia y la incompetencia a la independencia y la competencia, y afirma que es más acertado decir que los niños entran y salen de tales roles en función de su propia personalidad, del lugar que ocupan dentro de la familia, de su sexo y de las diferentes expectativas y tareas con que se les pide que cumplan.

Los niños provenientes de familias que pertenecen a muy diferentes contextos culturales, económicos y sociales demuestran que, lejos de ser los receptores pasivos de un proceso predeterminado de desarrollo, son los protagonistas activos de un proceso de constante renegociación, con distintos niveles de dependencia y competencia en los diversos momentos y según las varias necesidades. Los niños utilizan su inventiva no sólo para modificar los límites impuestos por los adultos, con la intención de hacer que sean más aceptables, sino también para contribuir a la estabilidad social y económica de la familia.

A un nivel más elevado, como lo es el de la participación y toma de decisiones dentro de las organizaciones, los millares de iniciativas que han florecido en los últimos 15 años son un testimonio innegable de la capacidad de los niños (incluso los más pequeños) de actuar como investigadores, organizadores de campañas, defensores de derechos y analistas de políticas: áreas que, sin excepción, tradicionalmente se consideraban fuera del alcance de la competencia de los niños.¹⁹³ Existe un número cada vez mayor de organizaciones dirigidas por niños, en las cuales éstos asumen la responsabilidad principal de todos los aspectos de las labores emprendidas.¹⁹⁴ Los niños participan activamente en iniciativas que van desde lo local hasta lo mundial, desde la negociación de recursos para la escuela de la aldea hasta la elaboración de políticas en escenarios internacionales.

3.2.6. El derecho de todos los niños a que se respeten sus facultades

El artículo 2 de la Convención sobre los Derechos del Niño exige que todos los derechos enunciados en ella valgan para todos los niños sin ningún tipo de discriminación. Este principio se aplica, de la misma manera que a todos los demás derechos, también al derecho a que sea respetada la evolución de las facultades del niño. Sin embargo, sigue siendo una

Los niños con discapacidades defienden los derechos de otros niños discapacitados¹⁹⁵

En Nepal, el club de niños de una aldea cuenta con un cierto número de miembros discapacitados que desempeñan funciones directivas. Decidieron afrontar el problema de los padres que no inscribían en las escuelas a sus hijos con discapacidades. Efectuaron una encuesta puerta a puerta a fin de indentificar a todos los niños con discapacitados que había en la zona. Muchos de ellos no iban a la escuela. Los niños daban entonces consejos a los padres, con el propósito de convencerlos del valor que tenía para su hijo discapacitado el hecho de recibir educación. Cuando los padres eran demasiado pobres para pagar los costes relacionados con la escolarización, los niños recaudaban los fondos necesarios para ayudarlos. Estas actividades demuestran la capacidad de los niños no sólo de emprender una investigación sistemática, sino también de utilizar los resultados para defender los derechos de un grupo de niños marginado y desaventajado dentro de su propia comunidad.

realidad incontrovertible que frecuentemente no se se trata con el mismo grado de respeto a los diferentes grupos de niños, y las diferencias pueden tener anchas repercusiones, tanto en las oportunidades que se ofrecen a los niños de desarrollar sus capacidades como en el grado de reconocimiento que se otorga a dichas capacidades. En muchas culturas, por ejemplo, es notorio que las niñas son objeto de discriminación dentro de sus familias. Puede ocurrir que se les niegue el acceso a la educación, que se les conceda menos libertad, que se las someta a abusos, que se les den menos oportunidades de jugar y divertirse o que se las obligue a casarse contra su voluntad a una edad precoz. También son muchos los niños discapacitados que, en los países de todo el mundo, se ven marginados, excluidos de la educación, expuestos a abusos, rechazados en el plano afectivo y aislados en el plano social. Además, los niños pertenecientes a grupos minoritarios, castas inferiores o comunidades indígenas con frecuencia experimentan en su propia piel las consecuencias de las suposiciones negativas respecto a su competencia, su integridad moral y su capacidad de aprender. En todos estos casos, se mina la autoestima de los niños y su sentido del propio valor y, por consiguiente, disminuyen sus oportunidades de crecer.

En los siguientes comentarios se reflejan claramente las sensaciones de los niños respecto a dicho tratamiento, respecto a la suposición de capacidades desiguales en que se basa y respecto a las consecuencias que acarrea:

“Uno de los problemas es la desigualdad entre el hombre y la mujer, que ha causado graves daños a la integridad de las mujeres. Tenemos que terminar con el mito de que a los varones hay que enseñarles a ser fuertes, tomar la iniciativa y dominar a los demás y que a las niñas hay que enseñarles a ser delicadas, encantadoras, serviciales y complacientes. Todas estas cualidades deberían ser rasgos del carácter de ambos

sexos. El mundo debe comprender que si un varón lava platos no se le caerán las manos, y que las niñas tienen suficiente inteligencia para construir computadoras o emprender la carrera diplomática. Los dos sexos deberían recibir la misma educación, las mismas oportunidades y las mismas responsabilidades.”¹⁹⁶

(Una muchacha brasileña de 18 años)

“Cuando caminamos por la calle ustedes nos fastidian simplemente porque piensan que somos diferentes. Pero se equivocan, nosotros somos exactamente iguales a ustedes, son solamente nuestras creencias y nuestra cultura las que son diferentes. Piensan que pueden deshacerse de nosotros. Imagínense lo que pasaría si estuvieran en nuestro lugar y nosotros en el de ustedes: ¿cómo se sentirían? Se sentirían inútiles y abandonados, sentirían que no pueden contar con nadie ni con nada. No les gustarían en absoluto.”¹⁹⁷

(Un niño de una minoría étnica del Reino Unido)

“La discapacidad está en los ojos de la sociedad. No está en nuestros ojos. Si se nos da la oportunidad, podemos demostrar nuestro valor. Este asunto de las discapacidades es un problema mental, una cuestión de actitudes.”¹⁹⁸

(Niños con discapacidades durante la participación en una jornada de consultas en Nepal)

Cuando se les da la ocasión de participar en procesos e iniciativas en los cuales se les manifiesta mayor respeto, los niños demuestran su capacidad de desafiar y superar estas experiencias. De un elevado número de estudios de casos sobre la participación infantil, comisionados por la oficina de UNICEF para la región del Asia Meridional, se desprende de manera evidente que la colaboración recíproca entre los niños está comenzando a derribar las barreras de género y clase social.¹⁹⁹ En efecto, como resultado de la participación conjunta de ambos sexos en los proyectos, muchos varones mostraban una creciente intolerancia frente a la discriminación en contra de las niñas. La participación activa de los niños en iniciativas proporciona la demostración más eficaz de cómo se pueden combatir los prejuicios e ideas preconcebidas acerca de sus capacidades limitadas.

3.2.7. Resumen

Nuestros conocimientos actuales sobre la capacidad del niño de tomar decisiones bien informadas y racionales en sus propias vidas continúan siendo limitados. Muchas de las investigaciones relacionadas con las facultades del niño todavía se basan en juicios teóricos, se refieren a situaciones divorciadas de la experiencia directa de los niños y se concentran en los países occidentales. La cantidad de datos comparativos de que disponemos es inadecuada: es necesario analizar detalladamente cómo contrastan las competencias de los niños que viven en diferentes entornos sociales, económicos y culturales.

Si echamos un vistazo a las investigaciones recientes sobre los puntos de vista y las experiencias de los niños mismos, resulta cada vez más claro que los adultos subestiman constantemente las capacidades

Demostrar las facultades de los niños con discapacidades²⁰⁰

Escuchadnos

La oficina de Save the Children del Reino Unido ha creado un proyecto denominado *Escuchadnos* (*Listen to Us*), en el cual se invita a 22 niños discapacitados, que provienen de diferentes distritos del Nepal y han conseguido continuar su educación en escuelas convencionales, a compartir sus historias y sus éxitos con otros niños que se encuentran en las mismas condiciones. Los niños organizan encuentros comunitarios en sus aldeas para explicar cuáles beneficios han obtenido de la educación. Forman grupos locales para ayudarse mutuamente y darse aliento unos a otros. Un famoso escritor nepalés ha colaborado con ellos, recogiendo sus historias y publicándolas en un periódico nacional. Esto mejora el perfil de la discapacidad, proporciona modelos positivos de comportamiento y sirve de inspiración a otros niños. El mensaje de los niños es: “No necesitamos ayuda económica. Si despertamos en el corazón de los niños discapacitados la ‘sed’ de ir a la escuela, cada uno de ellos se las arreglará para encontrar su propio camino. Y si los maestros y padres dan su apoyo, se puede resolver cualquier problema y millares de niños con discapacidades podrán asistir a clases.”

Una voz para la educación

Otro proyecto de la oficina de Save the Children del Reino Unido se ha propuesto permitir y promover la escolarización primaria de los niños con discapacidades reuniendo modelos positivos de comportamiento, es decir niños que han conseguido superar la discriminación, la pobreza e inmensos obstáculos físicos y sociales para convertirse en estudiantes con alto rendimiento académico. Al principio, el proyecto identificó a los individuos clave en cada aldea para movilizar el apoyo de la comunidad y convencer a los padres a mandar a sus hijos a la escuela. Una vez que algunos niños discapacitados habían comenzado a asistir a clases, podían servir como modelos positivos de comportamiento para las demás familias. El proyecto sigue en marcha, utilizando “motivadores comunitarios” que ayudan a los niños a compartir sus historias y dar consejos a otras comunidades acerca de los beneficios de la educación. Estos niños conversan con otros niños, con los funcionarios del gobierno, con los padres y con los medios de comunicación. Actualmente el proyecto es operativo en 32 aldeas, situadas en tres distritos diferentes.

del niño. Esta idea preconcebida y errónea asume formas distintas en los diferentes contextos culturales. En muchos países en desarrollo se reconoce que los niños tienen la capacidad de hacerse cargo de un grado elevado de responsabilidades sociales y económicas. Sin embargo, su derecho a negociar dichas contribuciones o a efectuar elecciones autónomas

tiende a ser relativamente limitado. En la mayoría de las sociedades occidentales existe un modelo diferente. Si bien, en teoría, se atribuye un gran valor a las libertades civiles y políticas y a la autonomía, se niegan a los niños las oportunidades de participar en la toma de decisiones y en el ejercicio de la responsabilidad en muchos ámbitos de su vida, a causa de la prolongada dependencia social y económica y de una percepción acentuada de su necesidad de protección. Esto, a su vez, reduce las oportunidades que se les otorgan de desarrollar la capacidad para adoptar un comportamiento cada vez más autónomo, creándose así las condiciones para justificar luego su exclusión de la toma de decisiones.

La inmadurez física de los niños, su relativa inexperiencia y su falta de conocimientos los ponen en una situación de gran vulnerabilidad, y por lo tanto necesitan protecciones específicas (véase la sección siguiente). Sin embargo, en muchos casos se niegan a los niños las oportunidades de tomar decisiones en función de la evolución de sus facultades. Ni los marcos jurídicos ni las políticas y prácticas de la mayor parte de los países del mundo prestan suficiente consideración a la importancia de reconocer y respetar las capacidades de los niños.

3.3. Una noción protectora: La protección de los niños contra las experiencias que van más allá de sus facultades

3.3.1. Derechos protectores incluidos en la Convención

La Convención reconoce que la infancia es un período que requiere una protección especial a consecuencia de la relativa inexperiencia e inmadurez de los niños. De manera general, el artículo 19 insta a los Estados Partes a adoptar “todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual...” El artículo 37 requiere que los niños privados de su libertad sean tratados “de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad”. También el artículo 40 dispone que, cuando un niño es acusado de haber infringido las leyes penales, deben presenciar todas las audiencias los padres del niño “teniendo en cuenta en particular su edad o situación”. Este artículo impone igualmente la obligación de establecer una edad mínima antes de la cual sea imposible sostener que los niños tienen responsabilidad penal, aunque no especifica cuál debería ser dicha edad. El artículo 32 exige que se fije una edad mínima para trabajar. El artículo 38 ocupa una posición excepcional dentro de la Convención al identificar una edad específica inferior a los 18 años para la protección de los niños, cuando declara que los niños que no hayan cumplido los 15 años de edad no deben participar directamente en las hostilidades.²⁰¹ Otras disposiciones reconocen que

la falta de experiencia y madurez de los niños les da el derecho a recibir protección contra el abuso de drogas y contra la explotación sexual, económica o de otra índole.

La obligación de dedicar una consideración primordial al interés superior del niño (que tal vez sea el más fundamental de todos los aspectos) refleja la opinión de que la niñez es un período de relativa vulnerabilidad, que como tal pone límites a la capacidad de los niños de participar en ciertas actividades o de tomar las medidas necesarias para protegerse a sí mismos contra cualquier daño eventual. Por lo tanto, el artículo 3 requiere que el interés superior del niño sea una consideración primordial a la cual es indispensable prestar atención en todas las medidas que le conciernen. La obligación de respetar el interés superior del niño también es reconocida en el artículo 9 sobre la necesidad de que el niño no sea separado de sus padres, en el artículo 18 sobre las responsabilidades de los padres en lo que respecta a la crianza del niño, en el artículo 20 sobre el cuidado alternativo de los niños y en el artículo 21 sobre la adopción.

Una implicación evidente del artículo 5 es que los padres no sólo deberían respetar la capacidad del niño de ejercer sus derechos por cuenta propia, sino que al mismo tiempo no tendrían que imponerles exigencias excesivas, que vayan más allá de sus capacidades. Por otra parte, el Estado tiene un rol explícito que desempeñar tomando las medidas legislativas, sociales, educativas y administrativas necesarias para asegurar que los niños no se vean expuestos a experiencias que superen sus capacidades evolutivas. Aunque entre una y otra comunidad divergen significativamente las hipótesis sobre cuál es el nivel de protección apropiado para los niños, sobre la manera oportuna de brindarles tal protección y sobre el equilibrio que debe existir entre las responsabilidades del niño, de la familia y del Estado en cuanto a las medidas a tomar, es sin embargo indudable que en todas las sociedades existen una legislación y prácticas y costumbres culturales que demarcan los aspectos de la vida adulta contra los cuales los niños tienen derecho a recibir protección.

3.3.2. El equilibrio entre los derechos protectores y los derechos participativos o emancipadores

Uno de los principales desafíos planteados por la Convención sobre los Derechos del Niño es la necesidad de equilibrar el derecho del niño a recibir protección adecuada y apropiada, por una parte, y, por otra, su derecho a participar en (y asumir las responsabilidades que derivan de) las decisiones y acciones que ya tienen la competencia de afrontar por sí mismos. Es esencial reconciliar el potencial conflicto de intereses entre el derecho a recibir protección y el derecho a participar activamente en la toma de decisiones.²⁰² Como lo formulan Boyden y Levison: “...para defender el interés superior del niño el prerrequisito es que se adopte el criterio según el cual los niños no sólo necesitan protección especial, sino que además tienen observaciones útiles que formular sobre su pro-

pio bienestar, soluciones válidas para superar sus propios problemas y un papel significativo que desempeñar en la implementación de tales soluciones. Un enfoque con tales características reconoce que los niños no son simplemente los beneficiarios de la intervención de los adultos o el capital futuro de la sociedad, sino actores sociales competentes por derecho propio.”²⁰³

Sin embargo, como se ha explicado en términos generales en la sección precedente, no existe ninguna fórmula sencilla que permita evaluar cuándo cada niño es competente para asumir la responsabilidad de tomar decisiones que afectan su vida. Además, en la práctica, una buena parte de la vulnerabilidad del niño se debe no tanto a que carece de capacidades, sino más bien a que carece de un poder y prestigio tales que le permitan ejercer sus derechos y oponerse a cualquier abuso. Los actuales sistemas jurídicos de la mayor parte de los países occidentales se basan en un modelo protector, y aplican la presunción de incompetencia a fin de limitar las ocasiones en las cuales el niño podría hacerse daño a sí mismo. En la legislación de muchos países en desarrollo llama la atención la ausencia del reconocimiento de que los niños necesitan protección especial. Muy pocos países han elaborado modelos que satisfagan la necesidad de incrementar el poder de los niños para que puedan participar en su propia protección.

Cuando los niños llegan a la adolescencia se presentan dificultades particulares. La adolescencia es un período de cambios importantes en la vida, que se caracteriza por el rápido desarrollo físico, la maduración sexual y el aumento de expectativas sociales. Durante este período los niños comienzan a abandonar muchas de las seguridades y estructuras protectoras que hasta entonces los han defendido. En cambio, sobrevienen la necesidad de forjarse una nueva identidad, la adquisición de nuevas responsabilidades y la exposición a mayores riesgos. Sin embargo, durante este período de cambios, los jóvenes de edad inferior a los 18 años siguen siendo reconocidos como “niños” por la Convención sobre los Derechos del Niño. Por consiguiente, tienen aún derecho a recibir todas las protecciones que la Convención enuncia. No obstante, brindar la protección apropiada de manera tal que se le permita al joven ampliar sus posibilidades, efectuar sus propias elecciones y participar en las actividades riesgosas que sean necesarias, pero sin exponerlo a una responsabilización inadecuada o a daños y peligros, constituye un duro desafío en todas las sociedades. Como en cualquier período de cambios, en la adolescencia aumenta la vulnerabilidad. En el mundo en rápida transformación en que están creciendo los jóvenes hoy en día, dicha vulnerabilidad se intensifica de manera aún más significativa.

Por un lado, si se los toma en su conjunto, actualmente los adolescentes reciben mejor educación, están más informados y son más saludables que nunca antes en la historia.²⁰⁴ Sin embargo, la medalla tiene también su lado oscuro. La fácil disponibilidad de drogas, los elevados riesgos relacionados con la experimentación sexual, el desempleo, los ambientes

educativos competitivos, las presiones económicas que conducen a la separación de los miembros de la familia en busca de trabajo, el aumento de aspiraciones a conseguir bienes materiales impuestos por el mercado global y el acceso abordable a los medios de comunicación electrónicos: éstos son los elementos que constituyen el territorio dentro del cual muchos de los jóvenes de hoy tienen que efectuar sus negociaciones. Y demasiado a menudo lo hacen sin poseer ningún tipo de “mapa” que les sirva de guía. Los rituales que tradicionalmente demarcaban la transición de la infancia a la edad adulta se van erosionando, en gran parte a consecuencia de la globalización. En efecto, se sostiene que los jóvenes se ven obligados a soportar los costos de la globalización en mayor medida que otros grupos de la sociedad. Cada vez más los jóvenes negocian la transición a la adultez por su cuenta. La brecha de experiencia y expectativas que separa a los padres de sus hijos jamás ha sido tan ancha. El mundo en el que están creciendo muchos jóvenes les resulta irreconocible a sus propios padres, lo cual hace que les sea aún más difícil comprender los retos que están enfrentando sus hijos y decidir cuáles son el nivel y el tipo de protección adecuados que éstos necesitan. Las corporaciones globales están compitiendo con la familia y la escuela para convertirse en las instituciones más influyentes en la vida de los jóvenes.²⁰⁵ No obstante, a diferencia de los padres, estas instituciones no cargan con ninguna responsabilidad por los jóvenes, no deben rendirles cuentas de nada y no se interesan en ningún otro aspecto de ellos aparte de su poder adquisitivo.

El desafío que representa equilibrar los derechos participativos y los derechos protectores de los adolescentes debe ser tomado en consideración dentro del contexto de estos factores de amplio alcance. Es significativo que el Comité de los Derechos del Niño haya dado prioridad a la redacción de una Observación General sobre la salud y el desarrollo de los adolescentes, en la cual observa que es porque los Estados Partes “no han prestado suficiente atención ... a las preocupaciones específicas de los adolescentes como titulares de derechos ni a la promoción de su salud y desarrollo” que siente la necesidad de invitarlos a concentrarse en este tema.²⁰⁶

Por su naturaleza, los tipos de protección que los niños tienen derecho a recibir se pueden dividir en cuatro grandes áreas:

- **La protección contra daños físicos y emocionales:** La necesidad de cuidados, amor y afecto por parte de la familia o de una estructura alternativa de cuidado.
- **La protección en la toma de decisiones personales:** La necesidad de ayuda para tomar decisiones que afectan directamente la vida de los niños, pero respecto a las cuales aún no poseen la experiencia ni los conocimientos suficientes como para decidir en función de su interés superior.
- **La protección contra factores sociales y económicos perjudiciales:** La necesidad de protección contra los efectos perjudiciales de los conflictos armados, como asimismo dentro del sistema de la justicia penal, en el contexto de las situaciones

laborales y contra las drogas peligrosas, tanto legales como ilegales.

● **La protección contra la explotación y los abusos:**

La necesidad de protección contra el tráfico de niños y la explotación sexual, así como contra los matrimonios prematuros.

■ **La protección contra daños físicos y emocionales**

La responsabilidad de suministrar cuidados materiales y afectivos a los niños y de protegerlos contra eventuales daños en la vida cotidiana incumbe ante todo a los padres u otros miembros de la familia ampliada. Los niños que comienzan a vivir dependen totalmente de los adultos. Además de brindarles amor, apoyo y cuidados afectuosos, los padres establecen límites y toman decisiones en nombre de sus hijos a fin de garantizar su seguridad. A medida que los niños van creciendo, sus necesidades disminuyen, aunque perdura la demanda de vínculos duraderos de cariño y atenciones. Pocos países, hasta la fecha, han legislado detalladamente sobre las obligaciones particulares de los padres. Solamente cuando es notorio que éstos no cumplen con el suministro de un nivel adecuado de cuidados y protección el Estado se decide a intervenir. Por consiguiente, el grado de asistencia suministrada y la edad a la cual los niños empiezan a asumir la responsabilidad de su propia protección y cuidado se deciden, en gran parte, dentro de la familia, en vez de depender de las disposiciones jurídicas.

Como ya se ha observado, la naturaleza y el alcance del cuidado que los padres consideran necesario brindar varían notablemente en función de factores determinantes de índole cultural, económica e histórica. Los niños de la aldea de pescadores de Angang, en Taiwán, son estimulados a participar activamente en estrategias de supervivencia destinadas a “fortalecer la persona física.” Los niños inuit aprenden estrategias de supervivencia que los obligan a experimentar la incertidumbre y el peligro, según una concepción que presupone la necesidad de aprovechar ventajas fugaces y de resolver rápidamente los problemas apenas se presentan. En neto contraste con estas condiciones, en la mayor parte de los países europeos está aumentando la atención que se presta a la protección de los niños contra el medioambiente, ya que ha crecido el temor de los accidentes de tráfico y de los secuestros. En el Reino Unido, por ejemplo, en 1971 se permitía al 80% de los niños de 7 a 8 años de edad que fueran solos a la escuela, pero en 1990 el porcentaje había descendido al 9%.²⁰⁷ La expectativa de que los niños se hagan cargo de sí mismos o de sus hermanos menores se considera normal y funcional en muchas sociedades, pero peligrosa y negligente en otras. Estas diferencias existen incluso entre los países del norte de Europa. Por ejemplo, mientras que en el Reino Unido por lo común se considera desaconsejable dejar a un niño de 10 años solo en casa, en Noruega se trata de una práctica generalmente aceptada.²⁰⁸ Es evidente que entre los niños noruegos y los niños británicos no existen diferencias innatas en cuanto al nivel de competencia que poseen para cuidarse a sí mismos o en cuanto a la necesidad de recibir protección. En cambio, estas diferencias indican que existe una ancha divergencia

entre las sociedades en las cuales viven los niños y en las expectativas que se depositan en ellos, y al mismo tiempo revelan hasta qué punto es indispensable comprender la necesidad de proteger a los niños dentro del contexto en que se encuentran.

Lo que resulta claro en estos ejemplos es que hasta los niños muy pequeños demuestran una capacidad considerable cuando se depositan en ellos elevadas expectativas en cuanto a su propio cuidado y protección, o incluso para el cuidado y protección de otros miembros de la familia. El impacto (positivo o negativo) que estas exigencias tendrán en los niños dependerá, al menos en parte, de la medida en la cual a ellas corresponda una mayor aceptación social de los niños mismos.²⁰⁹

Sin embargo, cuando las exigencias son demasiado elevadas se ocasiona un grave detrimento al desarrollo del niño. Los testimonios del África subsahariana indican que cuando el peso excesivo de las obligaciones laborales dejan poco tiempo a los padres para participar activamente en el cuidado de sus hijos, los niños tienen la sensación de que las consiguientes exigencias que se les imponen son más perjudiciales que los efectos de una alimentación inadecuada.²¹⁰ Además, como la guerra y el VIH/SIDA tienen la consecuencia de que hay un número creciente de hogares conducidos por niños, resulta evidente que muchos niños pequeños que cargan con un alto nivel de responsabilidad familiar lo hacen con un costo enorme para su propio bienestar.²¹¹ Un proyecto de investigación llevado a cabo en el Reino Unido consistió en entrevistar a jóvenes de 15 a 25 años de edad sobre las experiencias que habían vivido al ser acogidos en casas cuna o en familias adoptivas.²¹² Por término medio, habían sido asignados a estas formas de cuidado sustitutivo a la edad de 10 años. Los investigadores descubrieron que, habiendo vivido precedentemente en familias negligentes o abusivas, muchos de los niños habían desarrollado un nivel muy elevado de habilidades y estrategias de supervivencia, sobre todo a nivel práctico, ocupándose de la cocina, las faenas domésticas y el cuidado de los más pequeños. Sin embargo, una vez que fueron colocados en familias adoptivas o instituciones y fueron liberados de dichas responsabilidades, sintieron que se les había sacado un peso de encima. Describían la experiencia como si se hubiera tratado de un refugio contra la violencia, que les ofrecía la oportunidad de volver a vivir la infancia.

Aunque los niños pueden demostrar la capacidad de asumir un nivel considerable de responsabilidad por sí mismos y por los demás, es fácil que dicha vivencia se convierta en una experiencia negativa a menos que se produzca dentro de un contexto de cuidado y apoyo protectores por parte de los adultos. En este sentido, la edad es importante. Al contrario, parece ser que, cuando a nivel cultural y comunitario se manifiesta aprobación, y cuando el ambiente familiar proporciona un contexto fortalecedor, los niños pequeños son capaces de aceptar responsabilidades en relación con el cuidado de sí mismos y de sus

Cómo hacer frente a las situaciones de conflicto armado²¹³

Un proyecto realizado en Uganda y Sudán consistía en que algunas docenas de jóvenes entrevistaran a 2.000 adolescentes y adultos sobre las experiencias que habían vivido durante las en situaciones de conflicto armado. Los resultados son espantosos. Los adolescentes dicen que la combinación de guerras, desplazamientos masivos, VIH/SIDA, pobreza y escaso desarrollo ha creado para ellos un mundo de miseria inimaginable. Sin el apoyo de la familia corren un riesgo mayor de ser reclutados por la fuerza para el combate armado, de convertirse en cabezas de familia, de experimentar violencias sexuales y de verse obligados a generar ingresos. Sin embargo, todos estos problemas se vuelven aún peores por el hecho de que, no obstante ellos carguen con responsabilidades tan pesadas y sufran tantos abusos contra sus derechos, nadie presta atención a sus opiniones cuando se toman decisiones que afectan sus vidas. Se concede muy poco reconocimiento a la contribución que brindan y aún menos respeto al rol cambiante que desempeñan dentro de la sociedad. Sienten que ejercen poco control sobre su propia vida y que las estructuras de autoridad tradicionales, que exigen un respeto indiscutido por parte de los jóvenes, no se han adaptado a los retos que esos mismos jóvenes deben enfrentar o a las contribuciones que están dando. La investigación ha revelado un intenso deseo y una gran capacidad de los jóvenes de participar en la defensa de sus propios derechos, implementando programas, monitoreando su propia protección y proporcionando líderes para un cambio social constructivo. No obstante, también necesitan un sostén más asiduo por parte de los adultos y un aligeramiento de las cargas que los agobian.

hermanos, y hacerlo promueve su salud mental y su desarrollo psicosocial.²¹⁴ Los niños ofrecen también apoyo emotivo y atenciones a sus padres, demostrando así una vez más la interdependencia de las relaciones familiares, que son vínculos mutuos y recíprocos. Las expectativas y la confianza de padres e hijos, las actitudes sociales predominantes, las necesidades inmediatas de la familia y la naturaleza del ambiente externo son factores determinantes de importancia decisiva para la adquisición de capacidades por parte del niño y para el impacto que éstas tendrán en su bienestar.

El Estado tiene un papel clave que representar, prestando la "asistencia apropiada a los padres ... para el desempeño de sus funciones en lo que respecta a la crianza del niño" (artículo 18), a fin de que los padres puedan proporcionar a sus hijos una protección adecuada. También tiene la responsabilidad de intervenir cuando el fracaso de los intentos de los padres compromete el bienestar y el desarrollo del niño. Está claro que, a la luz de las suposiciones sumamente divergentes acerca de lo que constituye un cuidado apropiado y acerca de la capacidad de los niños de

hacerse responsables de sí mismos, es importante que tales intervenciones sean sensibles al contexto cultural de las familias en cuestión. El desafío consiste en mantener un nivel de responsabilidad que promueva en los niños la adquisición de habilidades, competencia y confianza sin exponerlos a riesgos indeseados.

■ La toma de decisiones personales

Cuando los niños son pequeños, la mayor parte de las decisiones personales que se toman para protegerlos incumbe a los adultos que son responsables de ellos. La razón fundamental de que se den a los padres derechos y responsabilidades en este sentido es que los niños carecen de la competencia necesaria para ejercer un juicio propio en defensa de su interés superior. Si el niño es muy pequeño, sus padres toman decisiones, por ejemplo, cuando se trata de hacerle cruzar la calle, proporcionarle una alimentación adecuada o elegirle prendas de vestir apropiadas. A medida que el niño va creciendo, se hace oportuno afrontar asuntos tales como la elección de la escuela, la posibilidad de jugar fuera de casa, la selección de los amigos y la obligación de hacer los deberes escolares. Cuando llega a la adolescencia, según los diferentes ambientes culturales los objetos de preocupación pueden ser las decisiones relacionadas con la prosecución de los estudios, el comienzo de una actividad laboral remunerada, la gestión de las relaciones sexuales, la elección de la religión, el abandono del hogar, la custodia y el acceso a visitas en el caso de familias que se separan o el consentimiento para recibir asesoramiento y tratamientos médicos. En la mayoría de estos ámbitos, la cesión del control respecto a la toma de decisiones es un proceso que se resuelve dentro de la familia. Influyen en él numerosos factores: las tradiciones y prácticas culturales, el sexo, la predisposición individual de los miembros de la familia, las circunstancias específicas en que se encuentra la familia y los acontecimientos externos. Pero el proceso es siempre el mismo. Habrá una gradual asunción por parte del niño del derecho a ejercer por su cuenta la toma de decisiones, a medida que sus padres o tutores piensen que tiene las facultades necesarias para hacer elecciones bien informadas y competentes.

Para los padres, el desafío consiste en evaluar cuál es el nivel de autonomía compatible con un adecuado nivel de protección. No existen respuestas hechas ni soluciones fáciles. Sin embargo, hay una serie de factores que conviene tener presentes cuando se efectúan tales evaluaciones:²¹⁵

- La incapacidad de imponer límites coherentes, con explicaciones claras del motivo de su existencia, puede provocar inseguridad en los niños, privándolos de puntos de referencia inequívocos para comprender lo que se espera de ellos.
- La falta de conocimientos o experiencia puede hacer que los niños tengan menos confianza en sí mismos de la que les demuestran sus padres, los cuales, al poseer un horizonte más amplio de conocimientos, tienen también más confianza en las capacidades de sus hijos.
- Como corolario de la consideración precedente, la

confianza que los niños tienen en sus propias capacidades puede basarse en una comprensión inadecuada de los riesgos en juego.

- Cuando los niños están sobreprotegidos, se les niega la oportunidad de adquirir confianza en sí mismos y la habilidad de efectuar elecciones bien informadas, y de contribuir a su propia protección.
- Los niños que se encuentran en una posición subordinada y, por lo tanto, no están acostumbrados a efectuar elecciones propias o a desafiar la autoridad de los mayores, pueden ser más vulnerables frente a los abusos y la explotación por parte de los adultos.
- No permitir que los niños tomen las decisiones para las cuales se sienten competentes no es una actitud que necesariamente los proteja. Los niños pueden seguir participando a escondidas en actividades prohibidas, mintiendo a sus padres. Incluso pueden sentirse estimulados a adoptar comportamientos peligrosos (en los cuales normalmente no incurrirían), para demostrar su madurez.
- La imposición de límites sobreprotectores puede conducir al resentimiento y a la falta de comunicación entre padres e hijos, que tiene como consecuencia un debilitamiento de la posibilidad de aconsejar, apoyar o influenciar a los niños.
- No respetar el derecho del niño a efectuar elecciones propias puede conducir a un rechazo todavía más completo de las convicciones, valores y conductas que los padres intentan promover.
- El acceso a informaciones apropiadas es un elemento clave para promover la protección de los niños y ayudarlos a efectuar elecciones seguras y adecuadas. Negarles tal acceso no impide que los niños corran riesgos, sino, al contrario, aumenta la probabilidad de que no se protejan a sí mismos convenientemente cuando se exponen a ellos.

El fracaso de la sobreprotección es ejemplificado de manera convincente por la reacción de una niña que, mientras participaba en una sesión de consultas organizada por UNICEF en Bangladesh, observó: “Siempre tengo que dar explicaciones y justificaciones de todos mis movimientos y de todas las veces que necesito salir de casa. Si les dijera a mis padres que voy a ver una película al cine Muslim Hall, no me dejarían ir nunca. Por eso me veo obligada a mentirles. Les digo que voy a la casa de la maestra, cuando en realidad voy a mis lugares preferidos, o sea a ver una película o una exposición. No me gusta nada mentirles a mis padres. Estas pequeñas mentiras me hacen sentir culpable continuamente. Pero si veo que me salgo con la mía sin que me pillen, ¿por qué no mentir?”²¹⁶ Tampoco faltan los ejemplos del fenómeno contrario: los peligros de una protección insuficiente o “subprotección” pueden ser testimoniados por los numerosos niños que en todo el mundo se ven expuestos, sin ningún tipo de apoyo o supervisión, al alcohol, a drogas dañosas, a la experimentación sexual y a medios de comunicación que transmiten mensajes violentos y sexualmente explícitos.

Muchas decisiones están sujetas a limitaciones legales que establecen la edad a la cual la ley considera que los niños son competentes para asumir la

responsabilidad de efectuar elecciones propias.

Algunas legislaciones indican una edad al alcanzar la cual los niños adquieren el derecho de decidir su propia religión, dar su consentimiento para someterse a tratamientos médicos o para ser adoptados, recurrir a asesoramiento jurídico sin el consentimiento de sus padres, ser interrogados por los tribunales cuando sus padres se divorcian, cambiar de nombre o ingresar en asociaciones. Otras conceden al niño el derecho de tomar sus propias decisiones en estas cuestiones personales cuando se juzga que ha adquirido la “madurez suficiente”.²¹⁷ Cualquiera sea la forma que tales leyes asuman, siempre se proponen proteger a los niños inmaduros contra la toma de decisiones que no pueden enfrentar por sí mismos por falta de competencia y experiencia. Para la gran mayoría de los niños, nunca se presentará la ocasión de invocar la ley, pero cuando surge un desacuerdo entre los padres y sus hijos respecto al derecho de éstos a efectuar sus propias elecciones, los tribunales pueden ser llamados a intervenir para pronunciar un juicio definitivo.

Existen diferencias significativas entre las distintas legislaciones en cuanto a la edad a la cual los niños son considerados competentes para tomar decisiones por cuenta propia. Por ejemplo, en la provincia canadiense de Columbia Británica la ley establece que “un niño puede dar su consentimiento para los cuidados médicos, ya sea que tales cuidados médicos constituyan o no, en ausencia de consentimiento, una violación de la persona del niño, y si un niño da dicho consentimiento, el consentimiento es válido y no es necesario obtener para los cuidados médicos el consentimiento de los padres o tutores del niño”.

Existen dos condiciones para que el niño pueda dar su consentimiento. En primer lugar, para que el consentimiento sea válido, los encargados de suministrar los cuidados médicos deben haber explicado al niño la naturaleza, las consecuencias y los beneficios y riesgos previsibles de los cuidados médicos propuestos, cerciorándose de que los haya comprendido. En segundo lugar, los responsables de prestar los cuidados médicos deben haber hecho esfuerzos razonables para determinar que dichos cuidados efectivamente sean en el interés superior del niño. La legislación, de tal manera, invierte la situación habitual de presunción de incompetencia del niño. Le incumbe al profesional que suministra los cuidados médicos demostrar que el niño es incompetente antes de que se pueda desautorizar el consentimiento del niño.

En el Reino Unido, los niños considerados competentes para comprender las implicaciones de los consejos o tratamientos médicos propuestos tienen derecho a dar su consentimiento, pero si se niegan a darlo pueden ser desautorizados por los tribunales hasta la edad de 18 años. En Sri Lanka la ley adopta un principio según el cual se considera que los varones a partir de los 16 años y las niñas a partir de los 14 son competentes para tomar decisiones por su cuenta en cuestiones personales que afectan su propia vida.²¹⁸ Además, reconoce el concepto de emancipación tácita, según el cual el permiso concedido por uno de los padres puede investir al niño con capacidad legal y contractual, y después de los 10 años un

niño puede ser adoptado solamente si da su consentimiento. Es significativo que el Gobierno de Sri Lanka comente que estas leyes fueron formuladas sin hacer referencia a la auténtica madurez de los niños. En Polonia, en cambio, ningún niño puede dar su consentimiento con validez jurídica antes de los 16 años de edad.²²⁰ En numerosos países, la ley simplemente no aborda la cuestión en absoluto.

En general, es probablemente correcto decir que las leyes de la mayor parte de los países han sido ideadas sin tomar en cuenta a los niños y no tienen consideración alguna de las investigaciones disponibles (que de hecho existen) respecto a las facultades del niño, a la importancia de crear oportunidades para que los niños demuestren su competencia o a las estrategias más eficaces para promover un comportamiento autónomo del niño a fin de que evite los daños por sí mismo. De manera parecida, son muchas las prácticas profesionales en las cuales no se evalúan las capacidades del niño para determinar el nivel adecuado de protección contra una toma de decisiones inoportuna. Los niños mismos pueden sostener (y a veces lo hacen) que algunas de las protecciones “impuestas” por el mundo adulto son innecesarias, inadecuadas e invasivas.

A menudo los niños se sienten sobreprotegidos

En su estudio sobre la participación infantil en los procesos destinados a la protección de niños en el Reino Unido, Marshall reveló testimonios de que la protección ofrecida por los profesionales excedía los límites de lo que los niños pensaban necesitar.²²¹

Una serie de viñetas, en las cuales se analizaban situaciones donde había que decidir si un niño debía o no presenciar ciertas reuniones relacionadas con el caso, fueron mostradas primero a algunos grupos de profesionales y, luego, a grupos de niños que conocían por experiencia directa el sistema de protección de niños. Se descubrió que sistemáticamente los niños tenían la impresión de poseer una mayor capacidad de afrontar las situaciones de la que los adultos les reconocían.

Además, sostenían que la exclusión de los procesos era más perjudicial para los niños porque les provocaba ansiedad no saber lo que estaba diciendo o haciendo a sus espaldas. Las ideas preconcebidas de los adultos sobre la necesidad de proteger a los niños contra el acceso a informaciones dolorosas significaba, en la práctica, que los niños eran excluidos de los procesos decisorios en los cuales creían tener el derecho y la capacidad de participar.

De la misma manera, una encuesta realizada en Rumania con niños discapacitados y sus padres acerca del nivel de independencia que los niños eran capaces de aceptar, los niños constantemente declaraban estar sobreprotegidos a expensas de su propio desarrollo.²²²

■ La protección contra factores sociales y económicos perjudiciales

La Convención reconoce que la infancia, cuya definición (tal como la formula el documento) abarca a

todos los niños hasta la edad de 18 años, también es un período con derecho a recibir protección contra ciertas actividades y experiencias que, si bien consideradas aceptables para los adultos, se piensa que tengan consecuencias perjudiciales o adversas para los niños. Por lo tanto, el principio fundamental de respetar el interés superior del niño domina en todos los asuntos que conciernen a los niños hasta los 18 años de edad. El artículo 32 de la Convención requiere que se fije una edad mínima para trabajar. El artículo 40 exige el establecimiento de una edad mínima antes de la cual se presume que los niños no tienen capacidad para infringir las leyes penales. El artículo 37 reclama que los niños privados de libertad no estén detenidos o encarcelados junto con los adultos. El Comité de los Derechos del Niño ha sostenido que la Convención, junto con las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing) y las Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil (Directrices de Riad), impone a los Estados la obligación de crear sistemas penales en los cuales la justicia juvenil esté guiada por el respeto del interés superior del niño.²²³ Los niños tienen derecho a recibir la protección de cuidados alternativos si sus familias no pueden ocuparse de ellos debidamente. En su mayoría, los países han aprobado leyes que establecen una edad mínima a partir de la cual los niños pueden fumar o beber alcohol e imponen pesadas sanciones penales a quienes suministran drogas ilegales a los niños.

Sin embargo, hay vistosas diferencias entre los distintos Estados (e incluso dentro de un mismo Estado) en cuanto a cuál debería ser la edad apropiada para tales protecciones. Estas incongruencias indican la ausencia de un enfoque universal. En Georgia, la edad mínima para abandonar la escuela es de 14 años, pero no se permite que los niños comiencen a trabajar antes de los 16 años.²²⁴ En Sierra Leona, la ley prescribe que hasta los 15 años los niños no están autorizados a abandonar la escuela, pero no existe una legislación que ponga límites al trabajo infantil después de la edad de 12 años. En Nueva Zelandia, los límites de edad para las diferentes formas de juegos de azar oscilan entre los 16, 18 y 20 años, pero hay casos en los cuales la carencia de restricciones es total.²²⁵

En el Reino Unido, la edad de responsabilidad penal es de 10 años (salvo en Escocia, donde es de 8 años). Esto significa que en el Reino Unido se considera que a partir de la edad de 10 años los niños son plenamente responsables de sus acciones y, por deducción, plenamente competentes para comprender las consecuencias de sus acciones. Sin embargo, el Código de Menores (*Children Act*) de 1989, que reconoce el derecho de los niños a ser escuchados y tomados en serio cuando se deciden cuestiones que conciernen a los cuidados que reciben en la vida cotidiana, no incluye ninguna disposición que permita a los niños tomar decisiones en dicho ámbito antes de los 16 años de edad. Las suposiciones respecto a las facultades del niño cuando se trata de asumir responsabilidades para efectuar elecciones en su propia vida, por lo tanto, están en completa disonancia con la ley civil y penal.

Las concepciones respecto a las edades mínimas apropiadas para la responsabilidad penal también varían considerablemente de un país a otro.

Actualmente son más de 20 los países que establecen que la responsabilidad penal comienza a la edad de 7 años, pero hay otros 50 países más que fijan una edad mínima que oscila entre los 14 y los 18 años.²²⁶ Estas diferencias no guardan relación alguna con la real competencia de los niños, sino más bien reflejan las actitudes políticas y sociales que dichos países asumen tanto respecto a los niños como respecto a la criminalidad. El comentario a la regla 4 de las Reglas de Beijing sobre la administración de la justicia de menores explica que: “La edad mínima a efectos de responsabilidad penal varía considerablemente en función de factores históricos y culturales. El enfoque moderno consiste en examinar si los niños pueden hacer honor a los elementos morales y psicológicos de responsabilidad penal: es decir, si puede considerarse al niño, en virtud de su discernimiento y comprensión individuales, responsable de un comportamiento esencialmente antisocial. Si el comienzo de la mayoría de edad penal se fija a una edad demasiado temprana o si no se establece edad mínima alguna, el concepto de responsabilidad perdería todo sentido. En general, existe una estrecha relación entre el concepto de responsabilidad que dimana del comportamiento delictivo o criminal y otros derechos y responsabilidades sociales (como el estado civil, la mayoría de edad a efectos civiles, etc.). Por consiguiente, es necesario que se hagan esfuerzos para convenir en una edad mínima razonable que pueda aplicarse a nivel internacional.”²²⁷ El Comité de Derechos del Niño ha expresado frecuentemente su preocupación cuando se establece una edad demasiado baja, pero no ha prescrito una edad específica.²²⁸ Sin embargo, aprobó una propuesta del Gobierno de Nigeria de elevar la edad de responsabilidad penal a 18 años.²²⁹

La aprobación de una edad mínima antes de la cual los niños no pueden ser procesados cumple toda una serie de funciones. Constituye el reconocimiento por parte de la sociedad de que los niños pequeños no deben ser considerados responsables de su propio comportamiento si no poseen la competencia necesaria para comprender sus implicaciones. Los límites de edad protegen a los niños contra la eventualidad de verse involucrados en el sistema de la justicia penal, que tiene muchas más probabilidades de perjudicarlos que de beneficiarlos, a consecuencia de su tierna edad y vulnerabilidad. Dichos límites atribuyen a los gobiernos precisamente la responsabilidad de evitar que los jóvenes entren en conflicto con la ley, en vez de implicarlos en el sistema de la justicia penal. Además, reconocen que es necesario que las intervenciones relacionadas con los niños que se encuentran en dificultades se concentren en ayudarlos y brindarles apoyo en vez de castigarlos.

Muchos niños sostienen que se debería aplicar un enfoque más rico de matices a la hora de evaluar sus competencias para participar en la vida social y económica y su consiguiente necesidad de protección. El rol del trabajo en la vida de los niños y la medida en que les puede resultar perjudicial o bene-

ficioso constituyen un ejemplo interesante de la necesidad de reflexiones más profundas. Una misma tarea ejecutada en condiciones diferentes puede tener un impacto totalmente distinto en los niños. En algunas regiones, para apacentar el ganado hay que trasladarse a una distancia de hasta 50 kilómetros y permanecer lejos del hogar durante períodos que llegan a durar una semana entera, lo cual evidentemente expone a los niños a potenciales riesgos. En otras zonas, la tarea consiste en trabajar pocas horas en el vecindario donde vive el niño y, por consiguiente, no será ni perjudicial ni peligrosa.

Una organización no gubernamental de la India denominada Preocupados por los Niños Trabajadores (*Concerned for Working Children*) sostiene que las intervenciones destinadas a proteger a los niños deben tener en cuenta la edad, el sexo, la habilidad y las condiciones de trabajo.²³⁰ La organización consultó a un grupo de niños de 8 *panchayat* de la India, que tenían la impresión de que las definiciones de trabajo que se aplicaban corrientemente en su vida cotidiana eran inoportunas e ineficaces. Cada grupo se dedicó a analizar detalladamente todas las formas de trabajo en las cuales era probable que participaran los niños, evaluando las edades y los contextos en los que les parecía que la actividad laboral era beneficiosa o perjudicial.²³¹ Todas las formas de trabajo consideradas perjudiciales son definidas como explotación del trabajo infantil. Los análisis elaborados por los niños fueron utilizados luego como base para las negociaciones con sus comunidades locales a fin de que se convirtieran en territorio “libre de la explotación del trabajo infantil”. Los niños propusieron sus recomendaciones a los *panchayat* locales (que son estructuras administrativas de la aldea) y, una vez que fueron aceptadas, se creó un equipo especial compuesto por personas del lugar, entre las cuales había también niños, para vigilar su implementación. Este enfoque incorpora las condiciones locales y los peligros laborales en el modelado de políticas e implica directamente a los niños en la definición de los trabajos aceptables e inaceptables, además de permitirles participar en la defensa, la negociación y el monitoreo de las normas.

Un buen ejemplo del análisis detallado efectuado por los niños es su evaluación de las capacidades de los niños para trabajar en la industria de los *beedi* (cigarillos) en función de las exigencias de cada una de las actividades en cuestión. Por ejemplo:

- **Traer del contratista el tabaco en hoja y en polvo:**

Los niños de 9 a 18 años de edad son capaces de hacer este trabajo a condición de que se dediquen a él después de la escuela y no interfiera con sus tareas escolares. En cambio, los niños menores de 9 años son considerados demasiado pequeños porque hay que viajar lejos del hogar y es preciso saber leer y firmar formularios.

- **Liar los *beedi*:** Ningún niño menor de 18 años debería participar en esta actividad porque representa un peligro para la salud, ya que causa tuberculosis, deformación de la espina dorsal y dolor de cabeza.

- **Entregar los *beedi* al contratista:** Los niños de 12 a 18 años de edad son capaces de hacerse cargo de este trabajo porque tienen la habilidad física y los

Opiniones de los niños de Balkur, en la India, sobre su capacidad de trabajar²³²

Cocinar

Podemos hacer este trabajo: somos niños de 9 a 18 años de edad

Tenemos la información suficiente para limpiar y lavar el arroz y cortar las legumbres, además de la capacidad de comprender el proceso en el que estamos participando. Para los que vamos a la escuela, todo está en orden si pasamos media hora ayudando a cocinar en nuestra propia casa, pero no deberíamos quedarnos en casa haciendo este trabajo durante todo el día. Es dañoso para nosotros trabajar en casa de otras personas o en hoteles sin ir a la escuela.

No podemos hacer este trabajo: somos niños de 0 a 9 años de edad

Somos demasiado pequeños para hacer cualquiera de estas tareas. No tenemos experiencia. Nuestras manos son débiles. Los cuchillos que se usan para cortar las legumbres pueden lastimarnos las manos.

Traer pasto y forraje

Podemos hacer este trabajo: somos niños de 15 a 18 años de edad

Para cortar y traer el pasto hay que tener manos fuertes. Tanto para los que vamos a la escuela como para los demás, si hacemos este trabajo durante no más de dos horas por día, no es una actividad perjudicial.

No podemos hacer este trabajo: somos niños de 0 a 15 y niños discapacitados de cualquier edad

No poseemos la información ni la habilidad necesarias. No podemos ir a recoger pasto lejos de casa. No podemos arrancar o cortar la hierba. No tenemos bastante fuerza para transportar pesados haces de paja u otros forrajes.

Regar las plantas

Podemos hacer este trabajo: somos niños de 3 a 18 años de edad

Desde los 3 hasta los 9 años: Nuestras manos son bastante fuertes para regar las plantas delante de la casa durante media hora por día, con una jarra, si el agua ya está a nuestra disposición.

Desde los 9 hasta los 12 años: Si vamos a la escuela, podemos regar las plantas durante media hora por día, yendo a buscar el agua a una distancia que no supere los 100 metros.

Desde los 9 hasta los 18 años: Tenemos la resistencia física necesaria y manos y piernas fuertes para hacer este trabajo. Podemos sacar agua del pozo y regar nuestro propio arrozal y el jardín durante dos horas por día, en un radio de un kilómetro de distancia de nuestra casa.

No podemos hacer este trabajo: somos niños de 0 a 3 años de edad

Somos demasiado pequeños y no tenemos bastante fuerza para hacer ningún tipo de trabajo.

Trabajar en un hotel

No podemos hacer este trabajo: somos niños de 0 a 18 años de edad

Los que participan en estas ocupaciones deben ser muy fuertes. Bastante a menudo para trabajar en un hotel tenemos que emigrar al pueblo o a la ciudad, lo que significa pasar mucho tiempo lejos del hogar. Tenemos que quedarnos en el hotel con otros empleados adultos, sin contar siquiera con las instalaciones básicas. Esto puede causarnos daños tanto físicos como morales.

conocimientos necesarios, a condición de que no tengan que viajar más de un kilómetro o trabajar más de una hora por día. Los niños menores de 12 años no tienen la habilidad necesaria para efectuar este trabajo.

Es importante hacer una distinción entre los derechos protectores de la infancia de carácter universal, que se aplican independientemente de las facultades individuales del niño, y los derechos participativos o emancipadores, que se van transfiriendo al niño gradualmente. Por ejemplo, la razón de ser de una edad mínima fijada a los 18 años para entrar en las fuerzas armadas no deriva de la opinión de que los niños son incompetentes antes de esa edad (es obvio que muchos niños soldados funcionan de manera sumamente eficaz), sino más bien del hecho de que los niños tienen derecho a recibir protección contra toda experiencia que presente probabilidades desproporcionadamente elevadas de causarles daños a consecuencia de su tierna edad.

De igual modo, muchos niños pequeños poseen un sentido moral muy desarrollado y pueden apreciar

la diferencia entre el bien y el mal. Sin embargo, la existencia de estas competencias no justifica que dentro del sistema de la justicia penal se los considere responsables en la misma medida que a los adultos y que se los exponga al pleno rigor del código penal. La facultad moral no coincide necesariamente con una comprensión cabal de todas las consecuencias que pueden tener las acciones de uno. Además, no es posible justificar los daños potenciales que acarrea una entrada prematura en el sistema de la justicia penal indicando cualquier tipo de beneficios aparentes para los niños o para la sociedad en general. Los niños tienen el derecho de que sean respetadas sus capacidades morales, cognitivas y sociales, y de que al mismo tiempo se les reconozca el privilegio (del cual gozan en su calidad de niños) de recibir protección contra los ambientes y experiencias que puedan dañar su bienestar en lo inmediato y a largo plazo.

■ **La protección contra la explotación y los abusos**
Los niños tienen derecho a recibir protección contra la explotación y la violación de sus derechos por

parte de individuos o instituciones. La mayoría de los Estados dispone en su legislación una edad mínima para las relaciones sexuales consensuales, el matrimonio y la educación obligatoria, y muchos de ellos han aprobado leyes destinadas a combatir el tráfico, la venta y el secuestro de niños y la prostitución infantil. En un número creciente de países la mutilación genital femenina (MGF), también denominada excisión o circuncisión femenina, ha sido proscrita. Existe un reconocimiento cada vez más difundido (promovido activamente por el Comité de los Derechos del Niño) de que los castigos físicos dentro de la familia, en las escuelas y otras instituciones son incompatibles con la Convención y no deberían ser tolerados.²³³ Se exige a los Estados Partes que tomen todas las medidas posibles para proteger a los niños afectados por conflictos armados. El Protocolo Facultativo Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados alza, en el caso de participación directa en las hostilidades, la edad mínima a 18 años, en vez de la edad mínima precedente, de 15 años, indicada en la Convención. El tratado prohíbe además toda forma de reclutamiento forzoso antes de los 18 años de edad.²³⁴

Las protecciones contra la explotación y los abusos se subdividen en dos categorías principales. En primer lugar, existen situaciones en las cuales tiene vigencia el derecho absoluto a la protección y al respeto de la integridad física (que la Convención exige independientemente de la edad del niño) y en las que la competencia del niño no incide de ninguna manera. La abolición de la MGF, la protección en situaciones de conflicto armado y la protección contra los castigos físicos pertenecen a esta categoría. Los niños, por competentes que sean, no pueden elegir renunciar a sus propios derechos, puesto que éstos son, o deberían ser, protecciones universales que cubren a todos los niños. Este punto de vista ha sido adoptado de manera enérgica por el Comité de los Derechos del Niño, como se pone en evidencia en las Observaciones Finales dirigidas al Gobierno del Reino Unido: “El Comité es del parecer de que las propuestas del gobierno de limitar en vez de eliminar la defensa de los ‘castigos razonables’ no se ajustan a los principios y disposiciones de la Convención ... puesto que constituyen una grave violación de la dignidad del niño... Además, sugieren que algunas formas de castigo corporal son aceptables, socavando así las medidas educativas destinadas a promover la disciplina positiva y no violenta.”²³⁵

En segundo lugar, existen ámbitos en los cuales se establece una edad mínima no sólo en base a suposiciones acerca de la relativa incapacidad del niño, sino también para evitar que los adultos que se encuentran en una posición de autoridad respecto al niño nieguen, violen o exploten los derechos del mismo. En este caso, hay una interrelación compleja y delicada entre la necesidad de que se reconozca la capacidad del niño mismo de elaborar juicios maduros y el rol de las protecciones legales. El ejemplo del recuadro ilustra vivamente los dilemas que se pueden presentar.

Desde un punto de vista más general, la cuestión de la edad mínima para las relaciones sexuales consen-

Opiniones de algunas niñas víctimas de la explotación comercial del sexo en Tailandia²³⁶

Algunas niñas involucradas en casos de prostitución declararon en entrevistas que no eran explotadas. Afirmaban que, en cambio, habían tomado ellas la decisión de prostituirse en vista de la extrema pobreza en que vivían y de un poderoso sentido del deber que las obligaba a brindar ayuda económica a sus familias. Estas niñas habían tomado decisiones basándose en su modo de comprender las alternativas limitadas que se les presentaban. Veían la posibilidad de aportar su contribución a la familia como un deber filial. Sin embargo, no hay duda de que la implicación en el comercio del sexo las exponía a la violencia, al abuso de drogas, al VIH/SIDA, a otros riesgos para la salud y a la marginación social. Muchas de las niñas consumían drogas para mitigar el dolor y la estigmatización que caracterizaban sus vidas, lo cual indicaba una profunda dificultad para hacer frente a las elecciones que habían efectuado. Es obvio que el Estado tiene la responsabilidad de tomar medidas para criminalizar a los adultos que explotan a los niños. Pero el Estado tiene también la obligación de esforzarse por proporcionar alternativas económicas viables a los padres y a sus hijos y un ambiente en el cual los derechos del niño puedan ser respetados. Es igualmente importante que tales medidas sean establecidas en colaboración con los niños mismos y las familias afectadas.

suales plantea dificultades particulares a la hora de establecer un equilibrio entre el derecho a recibir protección y el derecho a que se respete la evolución de las facultades. Por ejemplo, algunos adolescentes de 14 años pueden ser capaces de hacer elecciones con conocimiento de causa en cuanto se refiere a tener relaciones sexuales con alguien de su misma edad o de edad parecida. Pueden ser realmente capaces de comprender los riesgos que eso conlleva, tomar las precauciones necesarias y elaborar juicios bien informados acerca de la naturaleza de la relación en la cual se están embarcando. Sin embargo, otros adolescentes de más o menos la misma edad pueden no estar preparados para las relaciones de este tipo. Y la situación es potencialmente diferente cuando se trata de una relación con otra persona que tiene más experiencia o la capacidad de manipular o intimidar al niño para que dé su consentimiento.

¿Cómo puede la ley reconciliar estas tendencias opuestas? En los últimos años, y sobre todo debido a una toma de conciencia cada vez mayor de las dimensiones del fenómeno de los abusos y la explotación sexual de los niños, la atención se ha concentrado a nivel internacional en reforzar su protección. Sin duda, el interés principal ha sido la protección para el Comité de los Derechos del Niño. El Comité ha sostenido la necesidad de determinar jurídicamente la edad para el consentimiento a un nivel que proteja a los niños contra la explotación sexual. Ha invitado a muchos gobiernos a alzar la edad para el consentimiento que preveían en sus legislaciones.

Los argumentos a favor de la protección de los niños contra los riesgos potenciales de la explotación y los abusos parecen haber primado sobre el derecho al respeto de la evolución de las facultades del niño. En efecto, hasta la fecha, la mayoría de los gobiernos ha prestado muy poca consideración a la competencia real de los niños para efectuar elecciones en este ámbito, aunque muchos países todavía establecen edades diferentes para los varones y las niñas en base a la suposición de que las niñas maduran antes. El Comité de los Derechos del Niño frecuentemente ha puesto en duda estas diferencias, de la misma manera que ha cuestionado las disparidades entre las edades fijadas para el consentimiento cuando se trata de relaciones heterosexuales u homosexuales, como asimismo la inexistencia de una edad para el consentimiento de los varones en algunos países.²³⁷

Respecto al matrimonio, el Comité de los Derechos del Niño ha recomendado enérgicamente fijar la edad mínima para casarse a los 18 años, tanto para las mujeres como para los varones.²³⁸ El Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer ha adoptado el mismo punto de vista, en base al criterio según el cual “no debería permitirse el matrimonio antes de que [el hombre y la mujer] hayan alcanzado la madurez y la capacidad de obrar plenas”.²³⁹ Se da por sentado que ningún niño, independientemente de las circunstancias, puede haber adquirido la madurez indispensable para comprender las consecuencias del matrimonio. Se considera que las responsabilidades vinculadas al matrimonio son tan significativas y las potenciales consecuencias nocivas del matrimonio prematuro son tan serias que se hace necesaria la imposición de una prohibición que excluya a quienes no hayan alcanzado la mayoría de edad. El matrimonio prematuro, unido a las consecuencias del embarazo a edad excesivamente temprana (que es un problema estrechamente relacionado con el matrimonio prematuro), tiene un impacto decididamente negativo en el sano desarrollo de las niñas. No sólo el embarazo precoz comporta riesgos muy elevados de mortalidad (por ejemplo, las investigaciones realizadas en varios países africanos indican que las niñas que dan a luz antes de los 16 años de edad tienen probabilidades 6 veces mayores de morir durante el parto que las mujeres de 20 a 24 años), sino que además por cada niña que muere hay otras 30 que padecen lesiones, infecciones y distintas formas de invalidez, muchas de las cuales acarrearán consecuencias que duran toda la vida.²⁴⁰ Las dificultades se agravan cuando la niña en cuestión ha sido sometida a la MGF.²⁴¹ El límite de edad tiene la finalidad de impedir que los niños sean prometidos en matrimonio y obligados a casarse contra su voluntad cuando todavía se ven en la incapacidad de oponerse debido, precisamente, a su corta edad. En cuanto se refiere al matrimonio prematuro, se considera que la posibilidad de que un niño particularmente maduro haya adquirido la competencia de elegir conscientemente casarse antes de haber alcanzado la edad de 18 años es menos importante que la necesidad de proteger a los niños en general contra cualquier decisión potencialmente perjudicial tomada por ellos mismos o impuesta por los miembros de sus familias.

Sin embargo, la recomendación de establecer límites de edad elevados tanto para las relaciones sexuales consensuales como para el matrimonio es un asunto problemático. ¿Deberían hacerse coincidir la edad de consentimiento para las relaciones sexuales y la edad para el matrimonio? Si en ambos casos se fija la edad de 18 años, de hecho se criminalizan los comportamientos que asumen numerosos jóvenes en las distintas sociedades de todo el mundo. Las investigaciones indican que en Mongolia el 37,5% de los jóvenes de 16 años ya ha comenzado a tener actividades sexuales.²⁴² En Zimbabwe, el 30% de las muchachas de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años ya ha tenido relaciones sexuales al menos una vez.²⁴³ En el Reino Unido, el 64% de los jóvenes tiene relaciones sexuales antes de los 18 años, y en Islandia y Dinamarca la cifra supera el 70%.²⁴⁴ En realidad, en el Reino Unido el 25% de las muchachas y el 33% de los varones tienen relaciones sexuales antes de cumplir 16 años.²⁴⁵ Por otra parte, poner fuera de la ley las actividades sexuales reduce la posibilidad de que los jóvenes reciban la atención y el asesoramiento relativos a la salud reproductiva que necesitan para su propia protección y seguridad. Por consiguiente, las medidas encaminadas a suministrar protección pueden surtir el efecto contrario. Además, la introducción de un límite de edad diferente para las relaciones sexuales consensuales y para el matrimonio constituye de facto una aprobación del hecho de que los jóvenes solteros tengan actividades sexuales, lo que puede resultar inaceptable en numerosos países.

El verdadero objetivo debería ser evitar los matrimonios forzados y los partos precoces. Existe menos consenso en cuanto a cuándo los jóvenes deberían recibir información, asesoramiento, servicios y un adecuado fortalecimiento de su autoestima, que son factores necesarios para poder tomar decisiones informadas y positivas sobre la oportunidad o inoportunidad de tener relaciones sexuales consensuales.

3.3.3. La implicación de los niños en su propia protección

La Convención sobre los Derechos del Niño impone a los Estados y a los padres obligaciones explícitas en cuanto a la protección de los niños. Se reconoce dicha protección como un derecho intrínseco de la niñez. Esta concepción deriva del reconocimiento generalizado de que los niños tienen derecho a recibir protección específica hasta que hayan adquirido la fuerza, la experiencia y los conocimientos suficientes, a nivel tanto físico como emocional. Sin embargo, existen numerosos argumentos a favor de una revisión del modelo convencional de protección, que considera al niño como un objeto pasivo y vulnerable, atrapado entre la posibilidad de experimentar vivencias perjudiciales, por un lado, y la protección bienintencionada de los adultos preocupados, por otro:

- Existe una cantidad cada vez mayor de investigaciones que atestiguan el fracaso de muchas estrategias diseñadas por los adultos para la protección de los niños, las cuales niegan a estos últimos toda oportunidad de contribuir a su propio bienestar.

Por ejemplo, la remoción general de los la mano de obra infantil de las fábricas de ropa en Bangladesh, el traslado de los niños de la calle a instituciones de cuidado, las estrategias medicalizadas para la atención terapéutica individual de los niños en contextos posteriores a un conflicto, y los modelos médicos implementados para afrontar las condiciones de los niños discapacitados, han demostrado sin excepción que, a menos que se preste máxima consideración a la dinámica de la situación en la cual los niños viven y a los problemas que enfrentan sus familias y sus comunidades, cualquier esfuerzo encaminado a “protegerlos” puede, en realidad, conducir a un ulterior deterioro del ambiente protector.²⁴⁶

Las prioridades de los niños difieren de las expectativas de los adultos

Las investigaciones efectuadas en Bangladesh con la participación de niños que viven en la calle muestran en qué medida las prioridades de los niños difieren de las que los adultos les imponen. Un grupo de 11 niños de 10 a 15 años de edad llevó a cabo una encuesta, entrevistando a unos 50 niños que vivían en la calle, a fin de identificar cuáles eran sus prioridades en la vida cotidiana. Contrariamente a las expectativas de los profesionales, que suponían que dichas prioridades se referirían a la necesidad de programas para la salud, la educación y el cuidado, los niños manifestaron una preocupación mucho mayor por las violaciones de sus derechos civiles. En su mayoría, las cuestiones planteadas se relacionaban con torturas, injusticias, explotación, trampas, ofensas, el hecho de que nunca se llamaba a los niños por su nombre, a menudo se los obligaba a hacer trabajos desagradables o “malos” y no había un protector adulto que los ayudara a hacer respetar sus derechos. Los niños querían dignidad e independencia. La investigación suministró pruebas evidentes de que los adultos no pueden arrogarse la facultad de suponer cuál es el punto de vista de los niños. Es imprescindible lograr que los niños mismos participen tanto en la identificación de los problemas como en la búsqueda de estrategias para resolverlos.²⁴⁷

- Hay un número creciente de pruebas de que los niños son capaces de ejercer autonomía y utilizar sus propios recursos y fortalezas para desarrollar estrategias destinadas a su propia protección. Además, un reconocimiento activo y un apoyo sincero de la participación de los niños promueve el afianzamiento de sus facultades evolutivas. Demasiado a menudo ocurre que a la ventaja de recibir protección se acompaña la desventaja de que al niño se atribuyen menos prestigio y poder para influenciar los medios de protección suministrados. No reconocer la autonomía de los niños significa desperdiciar la oportunidad de aprovechar y fortalecer las potenciales estrategias de los niños para arreglárselas por su cuenta.
- Las intervenciones se basan demasiado frecuente-

mente en cómo entienden los adultos los riesgos que enfrentan los niños y la naturaleza de la pro-

Reforzar el respeto por los derechos del niño mediante la consolidación de sus capacidades

“Antes de entrar en el sindicato de niños trabajadores Bhima Sangha, apenas si hablaba con los demás. Nunca iba a ningún sitio aparte de mi casa, mis campos y mi aldea. Me parecía que quedaba mal hablar con otra gente, especialmente con los muchachos. Ahora he aprendido a socializar con mayor facilidad y puedo expresarme sin titubeos. Puedo viajar a lugares lejanos y participar sin sentir miedo ni ansiedad. Ahora tengo la capacidad y la confianza de establecer por mí misma lo que está bien y lo que está mal. Por ejemplo, cuando mi familia decidió que abandonara la escuela a la edad de 11 años, no reaccioné ante esa decisión de ningún modo en absoluto. En aquel entonces pensaba que cualquier cosa que hicieran los adultos siempre debía ser correcta. Pero hace poco, cuando mi familia y mi comunidad intentaron hacer que me casara contra mi voluntad, traté de convencerlos de que ese matrimonio era un error. Al no obtener ningún resultado en las discusiones con mi familia, protesté contra la propuesta de matrimonio con la ayuda de Bhima Sangha. Nuestra protesta tuvo éxito.”

Uchengamma, la niña que narra esta historia, llegó más tarde a presidir el consejo de niños de la aldea (Makkala Panchayat), y organizó un movimiento de protesta contra el matrimonio de niños en su pueblo, en el estado de Karnataka, en la India.

tección que necesitan, en vez de inspirarse en el punto de vista de los niños mismos. El resultado es que se dedican las buenas intenciones y los recursos disponibles a afrontar problemas inoportunos con soluciones inadecuadas. En los últimos diez años los niños han empezado a hacer oír su voz y han llamado la atención sobre el grado de violencia que experimentan dentro de sus familias. A consecuencia de ello, se ha comenzado a comprender y abordar el problema de la violencia familiar y los efectos devastadores que tiene en los niños. Contrariamente a lo que suponen los adultos, hay pruebas de que algunas niñas (y también algunos niños) se alistan voluntariamente como soldados para conseguir acceso a un mayor poder social, a la comida, a la ropa y al compañerismo. Perciben la “militancia” en las fuerzas armadas como un medio para acceder a una mejor condición social y económica. Esta percepción refleja cuán desoladoras son las alternativas que estos niños y niñas tienen a su disposición y cuán urgente es la necesidad de proporcionarles oportunidades educativas y profesionales. Indica, asimismo, que una auténtica toma de conciencia de sus experiencias y un profundo respeto de las mismas deben ineludiblemente servir de fundamento a las estrategias destinadas a su protección.

- La sobreprotección puede conducir a un aumento de la vulnerabilidad, al no permitir que los niños estén debidamente provistos de la información y

Las opiniones de los niños golpeados por sus padres

Un estudio llevado a cabo en el Reino Unido con niños de 6 a 7 años de edad acerca de las experiencias de castigos físicos que habían vivido revela un punto de vista completamente diferente del que manifiestan los adultos.²⁵⁰ En defensa del derecho de los padres (ejercido aún hoy en día) de pegar a sus hijos, generalmente se sostiene que los padres son capaces de aplicar los castigos con moderación y juicio. No obstante, los niños observan que sus padres les pegan cuando ya han perdido la paciencia y no consiguen controlar su comportamiento. Las descripciones gráficas de la humillación, el dolor y el rechazo que sufren cuando sus padres les pegan contrastan fuertemente con las justificaciones comúnmente aducidas por los padres, según las cuales estos castigos son impartidos con cariño, sin causar daño verdadero, y solamente *in extremis*.

experiencia que necesitan para tomar decisiones razonadas en su propia vida.

- Los enfoques protectores, que hacen que los niños dependan del apoyo de los adultos, los dejan sin recursos cuando la protección de los adultos por

La sobreprotección aumenta la vulnerabilidad

La política adoptada por el Gobierno de Zimbabwe respecto a la salud reproductiva consiste simplemente en promover la abstinencia. En un estudio sobre los derechos de los adolescentes en materia de salud reproductiva, el 42% de los jóvenes demostró carecer de información sobre las distintas formas de anticoncepción y haber intentado procurársela, debido a la falta de informaciones oficiales, recurriendo a fuentes poco fidedignas y mal informadas.²⁵¹ Esto conduce a la formación de conceptos erróneos, que aumentan la exposición a comportamientos perjudiciales en vez de disminuirla. Por ejemplo, el 60% de los encuestados creía que la planificación familiar provocaba la esterilidad y muchos estaban convencidos de que los preservativos debilitaban el esperma y los anticonceptivos causaban la difusión de virus. El hecho de que la ley exige que los miembros del personal médico informen a los padres cuando sus hijos acuden a ellos en busca de asistencia o asesoramiento sobre cuestiones sanitarias no hace más que agravar el problema.

Una encuesta llevada a cabo entre la población juvenil de los países en proceso de transición de Europa Central y Oriental y la Comunidad de Estados Independientes (ECO/CEI) ha revelado que más del 50% de los jóvenes declaraba poseer escasa o ninguna información sobre el VIH/SIDA y el 60% tenía la impresión de contar con poca o ninguna información sobre las relaciones sexuales.²⁵² Esta ignorancia limita su autonomía, negándoles la oportunidad de desarrollar una comprensión cabal del tema y asumir una responsabilidad cada vez mayor por su propia protección.

cualquier motivo desaparece.²⁵³ No se puede satisfacer el interés superior del niño ignorando (y por lo tanto debilitando) la contribución que los niños mismos pueden brindar.

- Las vastas proporciones de muchas crisis nacionales están socavando las redes familiares y comunitarias que tradicionalmente servían para proteger el bienestar y el desarrollo del niño: por ejemplo, la pandemia del VIH/SIDA en el África subsahariana, la crisis económica que amenaza muchos países de Europa Central y Oriental y la Comunidad de Estados Independientes, y numerosas situaciones de prolongada guerra civil o rebelión armada. En tales contextos se agudiza la necesidad de aprovechar los potenciales puntos fuertes de los niños mismos a fin de maximizar sus oportunidades de sobrevivencia y desarrollo.

No sólo durante las crisis sino en todos los casos, es esencial que las intervenciones para la protección del niño se construyan sobre la base de la capacidad de resistencia, las facultades y las contribuciones de los niños mismos. La sobreprotección puede ser tan peligrosa como la protección insuficiente. Aunque el derecho de los niños a recibir protección contra todo tipo de daño exige la introducción de límites de edad impuestos por la ley y la toma de medidas para el establecimiento de cuidados y servicios de protección eficaces, las iniciativas encaminadas a suministrarles protección no alcanzarán su objetivo a menos que respeten el derecho de los niños a la participación y a la autonomía.

Los niños asumen la responsabilidad de su propia protección

Una iniciativa que la oficina de Save the Children del Reino Unido puso en marcha en Kampala involucró a 200 niños en la lucha contra los abusos dentro de la comunidad.²⁵⁴ Se pidió a los niños que identificaran sus propias necesidades en materia de protección. Sobre la base de los resultados obtenidos diseñaron toda una serie de actividades y asumieron la responsabilidad de implementarlas. Los niños, que tenían de 10 a 14 años de edad, establecieron un comité directivo del proyecto, compuesto por 18 niños, que se ocupó de la planificación general de las actividades encaminadas a satisfacer las necesidades de protección, un comité administrativo que se hizo cargo de la implementación concreta de las actividades del proyecto, un comité de protección infantil destinado a la investigación, audiencia y solución de casos de abuso o abandono, y un comité de sensibilización, responsable de la concienciación de la comunidad respecto a los derechos del niño y los abusos de menores. Todos los miembros de dichos comités eran elegidos por los demás niños de la comunidad.

3.3.4. Resumen

No existe ningún método sencillo para determinar los niveles de protección que los niños necesitan o para decidir cuáles son los medios más eficaces para protegerlos. El respeto de su facultad, en constante evolución, de asumir responsabilidades en la toma de decisiones debe equilibrarse con su relati-

va falta de experiencia, los riesgos afrontados y el potencial peligro de que se vean sometidos a explotación y abusos. En qué medida es probable que un niño se encuentre en peligro de sufrir daños a causa de una amenaza potencial depende significativamente de una cantidad de factores:

- el grado de aceptación social y cultural de los distintos comportamientos, expectativas o experiencias;
- el nivel de apoyo brindado por los adultos clave para la vida del niño;
- el grado de autonomía de que goza el niño al hacer frente a la situación;
- la personalidad del niño y sus destrezas individuales.

Referencias bibliográficas

- 57 Evatt, E., "Children's rights and the legal regulation of families", ponencia presentada en la Tercera Conferencia del Instituto Australiano de Estudios sobre la Familia, Ballarat, 1989.
- 58 Ochaíta, E. y M.A. Espinosa, "Children's participation in family and school life: A psychological and developmental approach", *International Journal of Children's Rights*, Vol. 5, 1997, págs. 279-297.
- 59 Petren, A. y R. Hart, "The child's right to development", en Petren, A. y J. Himes (eds.), *Children's Rights: Turning principles into practice*, Rádda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 2000, págs. 43-61.
- 60 "Towards a comprehensive strategy for development of the young child: An interagency policy review", Education Cluster, UNICEF, 1993 (sin publicar), citado en Boyden, J., B. Ling y W. Myers, *What works for working children*, Rádda Barnen, UNICEF, Florencia, 1998.
- 61 Chawla, L. y Heft, H., "Children's competence and the ecology of communities", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 22, 2002, págs. 201-216.
- 62 Ochaíta, E. y M.A. Espinosa, "Children's participation in family and school life: A psychological and developmental approach", *International Journal of Children's Rights*, Vol. 5, 1997, págs. 279-297.
- 63 Gibson, E. y A.D. Pick, *An ecological approach to perceptual learning and development*, Oxford University Press, Nueva York, 2002.
- 64 Vygotsky, L.S., *Mind in society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press, Londres, 1978.
- 65 *Ibidem*.
- 66 Rogoff, B. y otros, "Models of teaching and learning; participation in a community of learners", en Olson, D. y N. Torrance, *The handbook of education and human development*, Blackwell, Cambridge, Massachusetts, 1996.
- 67 Taylor, N., A. Smith y P. Tapp, *Children, family law and family conflict: Subdued voices*, disponible en www.nzls.org.nz/conference, 1999.
- 68 Lansdown, G., *Promoting children's participation in democratic decision-making*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2001.
- 69 Pearse, A. y M. Stiefel, *Enquiry into participation: A research approach*, Instituto de las Naciones Unidas para el Desarrollo Social (UNRISD), Ginebra, 1979.
- 70 Miller, J., *Never too young: How young children can take responsibility and make decisions*, National Early Years Network/Save the Children, Londres, 1997.
- 71 Smith, A.B., "Interpreting and supporting participation rights: Contributions from socio-cultural theory", *International Journal of Children's Rights*, Vol. 10, 2002, págs. 73-88.
- 72 Rajani, R., *Discussion paper for partners on Promoting Strategic Adolescent Participation*, UNICEF, Nueva York, 2000.
- 73 Richman, J.M. y L.G. Bowen, "School failure: An ecological interactional-developmental perspective", en Fraser, M. (ed.), *Risk and resilience in childhood: An ecological perspective*, NASW Press, Washington, D.C., 1997, págs. 95-116.
- 74 Chawla, L. y H. Heft, "Children's competence and the ecology of communities", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 22, 2002, págs. 201-216.
- 75 Barker, R., *Ecological psychology*, Stanford University Press, Stanford, 1968.
- 76 Barker, R. y P. Gump, *Big school, small school*, Stanford University Press, Stanford, 1964.
- 77 Hallett, C., C. Murray y S. Punch, "Young people and welfare: Negotiating pathways", en Hallett, C. y A. Prout (eds.), *Hearing the voices of children: Social policy for a new century*, Routledge/Falmer, Londres, 2003.
- 78 Hammarberg, T., *A school for children with rights* (también disponible en castellano: *La escuela y los derechos del niño*), Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF, Florencia, 1997.
- 79 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Rádda Barnen/Centro para el Desarrollo Humano y el Aprendizaje, The Open University, Estocolmo, 1997.
- 80 Kellmer-Pringle, M., *The needs of children*, 2a edición, Hutchinson, Londres, 1980.
- 81 Woodhead, M., "Psychology and the cultural construction of children's needs", en James, A. y A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, 2a edición, Routledge/Falmer, Londres, 2002, págs. 63-85.
- 82 Kagan, J. y otros, *Infancy and its place in human development*, Harvard University Press, Londres, 1978.
- 83 Véanse, por ejemplo: Bowlby, J., *Child care and the growth of love*, Penguin, Londres, 1953; Tizard, B. y J.A. Rees, "Comparison of the effects of adoption, restoration to the natural mother, and continued institutionalisation of four-year-old children", *Child Development*, Vol. 45, 1974, págs. 92-99.
- 84 Wadsworth, M., "Evidence from three birth cohort studies for long-term and cross-generational effects on the development of children", en Richards, M. y P. Light (eds.), *Children of social worlds*, Polity Press, Cambridge, 1986.
- 85 Bowlby, J., *Child care and the growth of love*, Penguin, Londres, 1953.
- 86 Smith, P.K., "How many people can a young child feel secure with?", *New Society*, 31 de mayo de 1979; Smith, P.K., "Shared care of young children: Alternative models to monotropism", *Merill-Palmer Quarterly*, Vol. 6, 1980, págs. 371-389; y Super, C. y S. Harkness, "The cultural construction of child development: A framework for the socialization effect", *Ethos*, Vol. 11, 1983, págs. 221-231.
- 87 Penn, H., *How should we care for babies and toddlers?*, Centro de Estudios Urbanos y Comunitarios, Universidad de Toronto, Toronto, 1999.
- 88 Whiting, B. y C. Edwards, *Children in different worlds: The formation of social behaviour*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1988.
- 89 Kakar, S., *The inner world: A psycho-analytic study of childhood and society in India*, Oxford University Press, Delhi, 1978.
- 90 Penn, H., "The World Bank's view of early childhood", en *Childhood*, Vol. 9 (1), 2002, Sage Publications, Londres, págs. 119-133.
- 91 Scheper-Hughes, N., *Child survival*, D. Reidel, Dordrecht, 1983.

- 92 Woodhead, M., *In search of the rainbow: Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, Fundación Bernard van Leer, La Haya, 1996.
- 93 Hart, R. y A. Petren, "The right to play", en Petren, A. y J. Himes (eds.), *Children's rights: turning principles into practice*, Save the Children Sweden/UNICEF, Estocolmo, 2000, pp. 107-123.
- 94 Lansdown, G., *It's our world too!*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2001.
- 95 UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2004*, Nueva York, 2004.
- 96 Watkins, K., *Education now: Break the cycle of poverty*, Oxfam, Oxford, 2000.
- 97 UNICEF, *Estado mundial de la infancia 2003*, Nueva York, 2003.
- 98 Lansdown, G., *It's our world too!*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2001.
- 99 Oxfam, *Education: Tackling the global crisis*, Oxfam, Oxford, 2001.
- 100 UNICEF, *Educational disadvantage in rich nations*, Innocenti Report Card N° 4, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2002.
- 101 Feinstein, L., "Early cognitive inequality in the 1970 cohort", *Economica*, Vol. 70 (1), 2003, págs. 73-98.
- 102 Lansdown, G., "Progress in implementing the rights in the Convention", en Hart, S. y otros (eds.), *Children's rights in education*, Jessica Kingsley Publishers, Londres, 2001, págs. 37-60.
- 103 Boyden, J., B. Ling y W. Myers, *What works for working children*, UNICEF/Rädda Barnen, Estocolmo, 1998.
- 104 "Primary School Performance Monitoring Project", citado en *Bangladesh: Assessment of the Primary Education Development Programme*, Education for Change/Department of Primary and Mass Education, Dhaka, enero de 2002.
- 105 Hart, R., *Children's participation: The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*, UNICEF, Nueva York, 1997.
- 106 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Rädda Barnen/Centro para el Desarrollo Humano y el Aprendizaje, The Open University, Estocolmo, 1997.
- 107 Gardner, H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, Basic Books, Nueva York, 1983.
- 108 Serpell, R., "Strategies for investigating intelligence in its cultural context", *Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Development*, Vol. 1 (3), 1977.
- 109 Carr, M. y H. May, "Te Whariki: Curriculum voices", en Penn, H. (ed.), *Early childhood services: Theory, policy and practice*, Open University Press, Buckingham, 2000, págs. 53-73.
- 110 Rogoff, B., *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Open University Press, Nueva York, 1991.
- 111 *Ibidem*.
- 112 Véanse, por ejemplo: McKechnie, J., S. Lindsay y S. Hobbs, "Child employment; a neglected topic", *The Psychologist*, Vol. 9 (5), 1996, págs. 219-222.; Pollack, S.H., P.J. Landrigan y D.L. Mallina, "Child labor in 1990: Prevalence and health hazards", *Annual Review of Public Health*, N° 11, 1990, págs. 359-375.; y Morrow, V., "Responsible children? Aspects of children's work and employment outside school in contemporary UK", en Mayall, B. (ed.), *Children's childhoods observed and experienced*, Falmer Press, Londres, 1994, págs. 128-144.
- 113 Save the Children Reino Unido, "UK case study on children's participation in developing the Save the Children Alliance statement on children in work", citado en Lansdown, G., *Involving children in shaping the work of Save the Children UK*, (artículo sin publicar).
- 114 Petren, A. y R. Hart, "The right to development", en Petren, A. and J. Himes (eds.), *Children's rights: Turning principles into practice*, Rädda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 2000, págs. 43-61.
- 115 Jonsson, U., "Children's right to nutrition: Food, care and a healthy environment", en Himes, J. (ed.), *Implementing the Convention on the Rights of the Child: Resource mobilization in low income countries*, Kluwer Law International, La Haya, 1995.
- 116 Naik, J.P., *The economic social and family context on the child's right to education*, UNESCO, París, 1979.
- 117 Citado en Dall, F.P., "Children's right to education", en Himes, J. (ed.), *Implementing the Convention on the Rights of the Child: Resource mobilization in low income countries*, Kluwer Law International, La Haya, 1995.
- 118 Young, M.E., "Policy implications of early childhood development programmes", *National health and child development*, Organización Panamericana de la Salud/Banco Mundial, Washington, D.C., 1998.
- 119 Chawla, L. y H. Heft, "Children's competence and the ecology of communities", *Journal of Environmental Psychology*, Vol. 22, 2002, págs. 201-216.
- 120 Scheper-Hughes, N., *Death without weeping*, University of California Press, Los Angeles, 1993.
- 121 Danziger, S. y J. Waldfogel, "Investing in children: What do we know? What should we know?", *CASE Paper 34*, Centro para la Exclusión Social, Escuela de Economía de Londres, Londres, 2000.
- 122 Rosenberg, F., "The doctrine of national security and the Brazilian Early Childhood Care and Development Programme", y Rosetti-Ferreira, M., F. Ramón y A. Barreiro, "Improving early childhood care and education in developing countries", ponencias presentadas en la Conferencia de EECERA, Instituto de Educación, Londres, 2000.
- 123 Petren, A. y R. Hart, "The child's right to development", en Petren, A. y J. Himes (eds.), *Children's rights: Turning principles into practice*, Rädda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 2000, págs. 43-61.
- 124 Van Beuren, G., *The international law on the rights of the child*, Save the Children/Martinus Nijhoff, Dordrecht, 1995.
- 125 Santos Pais, M., "The Convention on the Rights of the Child", en *Manual on human rights reporting under six major international human rights instruments*, ACNUDH/ONU, Ginebra, 1997, págs. 393-505 (también disponible en castellano: *Preparación de informes sobre los derechos humanos conforme a seis importantes instrumentos internacionales de derechos humanos*, Naciones Unidas, Ginebra, 1998).
- 126 Hodgkin, R. y B. Holmberg, "The evolving capacities of the child", en Petren, A. y J. Himes (eds.), *Children's rights: Turning principles into practice*, Rädda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 2000, págs. 93-107.
- 127 Rogoff, B. y otros, "Age assignment of roles and responsibilities in children: A cross-cultural study", *Human Development*, Vol. 18 (5), 1997, págs. 353-369.
- 128 Rutter, M. y M. Rutter, *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*, Penguin, Londres, 1993.
- 129 Woodhead, M., "Understanding child development in the context of children's rights", en Cunningham, C. (ed.), *Realising children's rights*, Save the Children, Londres, 1999.
- 130 Aunque las investigaciones, en su mayor parte, todavía se siguen efectuando en el Norte del mundo, en los países en desarrollo existe un creciente interés por estas temáticas y, por lo tanto, están apareciendo estudios informales, documentos y folletos publicados por personal académico y organizaciones no gubernamentales.
- 131 Información comunicada personalmente a la autora por Stuart Hart, profesor de psicología educativa en la Universidad de Indianápolis.
- 132 Véase www.loni.ucla.edu/media/News.
- 133 Rutter, M. y M. Rutter, *Developing minds: Challenge and continuity across the life span*, Penguin, Londres, 1993.
- 134 Coleman, J. y L. Hendry, *The nature of adolescence*, Routledge, Londres, 1993.
- 135 Fortin, J., *Children's rights and the developing law*, Butterworths, Londres, 2003.
- 136 Ruck, M.D. y otros, "Children's and adolescents' understanding of rights: Balancing nurturance and self-determination", *Child Development*, Vol. 64 (2), abril de 1998, págs. 404-417; y Lewis, C.E., "How adolescents approach decisions", *Child Development*, Vol. 52, 1991.
- 137 Cowden, V.L. y G.R. McKee, "Competency to stand trial in juvenile delinquency proceedings - Cognitive maturity and the attorney-client relationship", *Journal of Family Law*, Vol. 33, 1994-1995.
- 138 Grisso, T., "The competence of adolescents as trial defendants", *Psychology, Public Policy and Law*, Vol. 3, 1997, págs. 3-32.
- 139 *Ibidem*.
- 140 Bartholomew, T., "Challenging assumptions about young people's competence: Clearing the pathways to policy", ponencia presentada en la Quinta Conferencia del Instituto Australiano de Estudios sobre la Familia, Brisbane, noviembre de 1996.
- 141 Mann, L., R. Harmoni y C. Power, "Adolescent decision-making: The development of competence", *Journal of Adolescence*, Vol. 12, 1989, págs. 265-278.
- 142 Tapp, J. y G. Melton, "Preparing children for decision-making: Implications of the legal socialisation research", en Melton, G., G.P. Koocher y M.L. Saks (eds.), *Children's com-*

- petence to consent, Plenum Press, Nueva York, 1983.
- 143 Offer, D. y K. Schonert-Reichl, "Debunking the myths of adolescence: Findings from recent research", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, Vol. 3, 1992, págs. 1003-1014.
 - 144 Lewis, C.E., "Decision-making related to health: When could/should children behave responsibly?", en Melton, G. G.P. Koocher y M.L. Saks (eds.), *Children's competence to consent*, Plenum Press, Nueva York, 1998.
 - 145 Hart, R., "The developing capacities for children to participate", en Johnson, V. y otros (eds.), *Stepping forward*, Save the Children IDS/Instituto de Educación, Londres, 1998, págs. 27-31.
 - 146 Bronfenbrenner, U., *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1979.
 - 147 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Rádda Barnen/Centro para el Desarrollo Humano y el Aprendizaje, The Open University, Estocolmo, 1997.
 - 148 Deloache, J.S. y A.L. Brown, "Looking for the big bird: Studies of memory in very young children", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, Vol. 1, 1979, págs. 53-57.
 - 149 Whiting, B.B. y C. Edwards, "A cross-cultural analysis of sex differences in behaviour of children aged 3-11", *Journal of Social Psychology*, Vol. 91, 1973, págs. 171-188.
 - 150 Ember, C.R., "Feminine task assignment and the social behaviour of boys", *Ethos*, Vol. 1, 1973, págs. 424-439.
 - 151 Rogoff, B. y otros, "Development viewed in its cultural context", en Bornstein, M. y M. Lamb (eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, Nueva Jersey, 1984, págs. 533-571.
 - 152 Carraher, T.N. y otros, "Mathematics in the streets and in school", *British Journal of Developmental Psychology*, Vol. 3, 1985, págs. 21-29.
 - 153 Alderson, P., *Children's consent to surgery*, Open University Press, Buckingham, 1993.
 - 154 Bowen, D., "Children's competency and participation in decision-making", ponencia presentada en la Tercera Conferencia Nacional sobre Tribunales de la Familia, Melbourne, 21 de octubre de 1998.
 - 155 Donaldson, M., *Children's minds*, Fontana, Glasgow, 1978.
 - 156 Stevens, O., *Children talking politics: Political learning in childhood*, Martin Robertson, Oxford, 1982.
 - 157 Sawitz, K.J. y T. Lyon, *Sensitively assessing children's testimonial competence*, Harbor-UCLA Research and Education Institute, Los Angeles, 1999.
 - 158 Donaldson, M., *Children's minds*, Fontana, Glasgow, 1978.
 - 159 Richards, M., "The socio-legal support for divorcing parents and their children", en Bernstein, B. y J. Brannen (eds.), *Children: Research and policy*, Taylor and Francis Publishers, Nueva York, 1996, págs. 185-206.
 - 160 Lansdown, G., *Disabled children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights of Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2003.
 - 161 Rogoff, B. y otros, "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers", *Monograph of the Society for Research in Child Development*, Vol. 58 (8), N° 236, 1993.
 - 162 Kotalova, J., *Belonging to others: Cultural construction of womanhood among Muslims in a village in Bangladesh*, Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala, 1993.
 - 163 Blanchet, T., *Lost innocence, stolen childhoods*, University Press Ltd., Dhaka, 1996.
 - 164 *Ibidem*.
 - 165 UNICEF, *Children and young people's voices on their perceptions of the implementation of the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Dhaka, 2003.
 - 166 Palabra de la lengua bengalí que significa "ser humano"
 - 167 Artículo 31 (a) y (b) de la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño.
 - 168 Boyden, J., B. Ling y W. Myers, *What works for working children*, Rádda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 1998.
 - 169 Woodhead, M., *Is there a place for child work in child development?*, Rádda Barnen/Centro para el Desarrollo Humano y el Aprendizaje, The Open University, Estocolmo, 1997.
 - 170 Reynolds, P., "Children in Zimbabwe: Rights and power in relation to work", *Anthropology Today*, Vol. 1 (3), junio de 1985, pág. 17.
 - 171 Mendoza, I., *Trabajo infantil rural en el Perú: La agricultura de espárragos en la costa norte*, OIT, INTERDEP/CL/1993/2, citado en Boyden, J., B. Ling y W. Myers, *What works for working children*, Rádda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 1998.
 - 172 Punch, S., "Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia", *Journal of Rural Studies*, Vol. 18 (2), 2002, págs. 123-133.
 - 173 UNICEF, *Children and young people's voices on their perceptions of the implementation of the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF Dhaka, 2003.
 - 174 Warburton, J. y otros, *A right to happiness: Positive prevention and intervention strategies with children abused through sexual exploitation*, Seminarios, investigación-acción y proyectos juveniles en la CEI y en el Báltico, BICE, Ginebra, 2001.
 - 175 Información comunicada personalmente a la autora por Jane Warburton.
 - 176 Mayall, B., *Negotiating childhoods*, ESRC Children 5-16 Research Briefing, Londres, 2000.
 - 177 Mayall, B., "Children in action at home and in school", en Woodhead, M., D. Faulkner y K. Littleton (eds.), *Making sense of social development*, Routledge/Open University, Londres, 1999, págs. 199-214.
 - 178 Bissell, S., "Big or small: Child labour and the right to education", en Kabeer, N. y otros (eds.), *South Asia: Needs versus rights*, Sage Publications, Nueva Delhi, 2002.
 - 179 Murch, M. y otros, *Safeguarding children's welfare in uncontentional divorce: A study of section 41 of the Matrimonial Causes Act 1973*, Report to the Lord Chancellor's Department, Facultad de Derecho de Cardiff, Cardiff, 1998.
 - 180 Smart, C. y B. Neale, "It's my life too: Children's perspectives in post-divorce parenting", *Family Law*, Vol. 30, marzo de 2000, págs. 163-169.
 - 181 Boyden, J. y D. Levison, *Children as economic and social actors in the development process*, Documento de Trabajo N° 1, Grupo de Expertos en Cuestiones de Desarrollo, Estocolmo, 2000.
 - 182 Morow, V., "Invisible children: Towards a reconceptualisation of childhood dependency and responsibility", *Sociological Studies of Childhood*, Vol. 7, 1995, págs. 207-231.
 - 183 Solberg, A., "Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children", en James, A. y A. Prout (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge/Falmer, London, 1997, págs. 126-145.
 - 184 UNICEF, *Wheel of change: Children and young people's participation in South Asia*, UNICEF, Katmandú, 2004.
 - 185 Comité de los Derechos del Niño, *Segundo informe periódico al Comité de los Derechos del Niño: Bangladesh*, CRC/C/65/Add.22, 14 de marzo de 2003, Naciones Unidas, Ginebra.
 - 186 Save the Children Reino Unido, *Involving children and young people in shaping the work of the South Zone Indian Office of Save the Children UK*, 2003 (documento interno sin publicar).
 - 187 Punch, S., "Children in the majority world: Miniature adults or tribal children", *Sociology*, Vol. 37 (2), 2003, págs. 227-295.
 - 188 Lansdown, G., "Youth participation in decision-making", en *World youth report: The global situation of young people*, Unidad de las Naciones Unidas para la Juventud, Nueva York, 2003, págs. 271-288.
 - 189 Mayall, B., "Intergenerational relations and the politics of childhood", ponencia presentada en la Conferencia Final de Programas para Niños de 5 a 16 años, celebrada en Londres el 20 y 21 de octubre del año 2000.
 - 190 Blanchet, T., *Lost innocence, stolen childhoods*, University Press Ltd., Dhaka, 1996.
 - 191 Alderson, P., "Life and death: Agency and dependency in young children's health care", en *New Zealand Children's Issues*, Vol. 5 (1), 2001, págs. 23-27.
 - 192 Punch, S., "Negotiating autonomy: Childhoods in rural Bolivia", en Alanen, L. y B. Mayall (eds.), *Conceptualising child-adult relations*, Routledge/Falmer, Londres, 2001.
 - 193 Véase, por ejemplo, Lansdown, G., *Promoting children's participation in democratic decision-making*, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2001.
 - 194 Por ejemplo, Concerned for Working Children y Butterflies en la India, los clubes de niños en Nepal, los movimientos de niños trabajadores en Latinoamérica, y Artículo 12 en el Reino Unido.
 - 195 Lansdown, G., *Disabled children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for Disabled Children/ Disability Awareness in Action, Londres, 2003.
 - 196 UNICEF/ONG Grupo de Trabajo sobre las Niñas, "Listening to Girls Forum", citado en *Children's rights, equal rights: Diversity, difference and the issue of discrimination*, Save the Children Alliance, Londres, 2000.
 - 197 Save the Children Reino Unido, *We have rights okay*:

- Children's views on the UN Convention on the Rights of the Child*, Save the Children Reino Unido, Londres, 2000.
- 198 Lansdown, G., *Disabled children in Nepal: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for disabled children/Disability Awareness in Action, Londres, 2003.
- 199 UNICEF, *Wheel of change: Children and young people's participation in South Asia*, UNICEF, Katmandú, 2004.
- 200 Save the Children Reino Unido, *Stepping together*, Programa Educativo de Save the Children Reino Unido en Nepal, Katmandú, 2003.
- 201 Sin embargo, el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados eleva dicha edad a 18 años.
- 202 Bellon, C.M., "The promise of rights for children: Best interests and evolving capacities", en Alaimo, K. y B. Klug (eds.), *Children as equals: Protecting the rights of the child*, University Press of America, Maryland, 2002, págs. 107-123.
- 203 Boyden, J. y D. Levison, *Children as economic and social actors in the development process*, Documento de Trabajo N° 1, Grupo de Expertos en Cuestiones de Desarrollo, Estocolmo, 2000.
- 204 Naciones Unidas, *World youth report: The global situation of young people*, Unidad de las Naciones Unidas para la Juventud, Nueva York, 2004.
- 205 Miles, S., "Young people in a globalising world", en *World youth report: The global situation of young people*, Unidad de las Naciones Unidas para la Juventud, Nueva York, 2004, págs. 290-310.
- 206 Comité de los Derechos del Niño, *Observación General N° 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño*, CRC/GC/2003/4, Naciones Unidas, Ginebra, julio de 2003 (y HRI/GEN/1/Rev.7, Naciones Unidas, Ginebra, 2004).
- 207 Hillman, M. y otros, *One false move: A study of children's independent mobility*, Instituto de Estudios de Políticas, Londres, 1991.
- 208 Solberg, A., "Negotiating childhood: Changing constructions of age for Norwegian children", en James, A. y A. Prout, (eds.), *Constructing and reconstructing childhood*, Routledge/Falmer, Londres, 1997, págs. 126-145.
- 209 Esto no equivale a defender el relativismo cultural. Los derechos de los niños se basan en principios y normas universales, y es posible y apropiado juzgar si el nivel de protección y el modo de tratar a los niños corresponden o no a tales principios y normas. Sin embargo, el cumplimiento de dichos derechos debe tener en cuenta la legitimidad de las prácticas culturales que difieren de aquellas ampliamente difundidas en las sociedades occidentales.
- 210 Comisión Nacional de Ghana sobre la Infancia, *Ghana's children: Country report*, Comisión Nacional de Ghana sobre la Infancia, Accra, 1997.
- 211 Harper, C. y R. Marcus, *Child poverty in sub-Saharan Africa*, Save the Children, Londres, 2000.
- 212 Barry, M., "Minor rights and major wrongs: The views of young people in care", en Franklin, B. (ed.), *The New Handbook of Children's Rights*, Routledge, Londres, 2001, págs. 239-254.
- 213 Comisión de Mujeres para las Refugiadas y sus Hijos, *Against all the odds, surviving the war on adolescents: Promoting the protection and capacity of Ugandan and Sudanese adolescents in Northern Uganda*, Comisión de Mujeres para las Refugiadas y sus Hijos, Nueva York, 2001.
- 214 Boyden, J., B. Ling y W. Myers, *What works for working children*, Räddda Barnen/UNICEF, Estocolmo, 1998.
- 215 Miller, J., *All right at home: Promoting respect for the human rights of children in family life*, Oficina para los Derechos del Niño, Londres, 1998.
- 216 UNICEF, *Children and young people's voices on their perceptions of the implementation of the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Dhaka, 2003.
- 217 Hodgkin, R. y P. Newell, "Article 1", en *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Nueva York, 2002 (también disponible en castellano: *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, Ginebra, 2001).
- 218 Sección 17, capítulo 223 del Código de Menores (*Infants Act*), Victoria, Columbia Británica, 2004.
- 219 Gobierno de Sri Lanka, *Segundo informe periódico al Comité de los Derechos del Niño*, CRC/C/70/Add.17, Naciones Unidas, Ginebra, 2002.
- 220 Gobierno de Polonia, *Informe periódico al Comité de los Derechos del Niño*, CRC/C/70/Add.12, Naciones Unidas, Ginebra, 1999.
- 221 Marshall, K., *Children's rights in the balance: The participation-protection debate*, The Stationery Office, Edimburgo, 1997.
- 222 Lansdown, G., *Disabled children in Romania: Progress in implementing the Convention on the Rights of the Child*, Rights for Disabled Children/Disability Awareness in Action, Londres, 2003.
- 223 Comité de los Derechos del Niño, *Informe sobre el 9° período de sesiones del Comité de los Derechos del Niño*, mayo/junio de 1995, CRC/C/43, Anexo VIII, Naciones Unidas, Ginebra, 1995.
- 224 Melchiorre, A., *At what age?*, Raoul Wallenberg Institute, Lund, 2002.
- 225 Ministerio de Asuntos Juveniles, *Does your policy need an age-limit?: A guide to youth ages from the Ministry of Youth Affairs*, Wellington, Nueva Zelanda.
- 226 UNICEF, *Juvenile justice* (también disponible en castellano: *Justicia juvenil*), Innocenti Digest N° 3, Centro Internacional para el Desarrollo del Niño de UNICEF, Florencia, 1998.
- 227 Naciones Unidas, *Reglas mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores (Reglas de Beijing)*, adoptadas por la Asamblea General en su Resolución 40/33, Naciones Unidas, Nueva York, 28 de noviembre de 1985.
- 228 Hodgkin, R. y P. Newell, "Article 40", en *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Nueva York, 2002 (también disponible en castellano: *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, Ginebra, 2001).
- 229 Comité de los Derechos del Niño, *Observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño: Nigeria*, CRC/C/15/Add. 61, Naciones Unidas, Ginebra, 30 de octubre de 1996.
- 230 Reddy, N., *Draft report of the International Working Group on Child Labour*, Taller Internacional sobre el Trabajo Infantil, India, 1997.
- 231 Concerned for Working Children, *Work we can and cannot do* (elaborado por los niños de Balkur), Concerned for Working Children, Bangalore, 2001.
- 232 *Ibidem*.
- 233 Hodgkin, R. y P. Newell, "Article 19", en *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Nueva York, 2002 (también disponible en castellano: *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, Ginebra, 2001).
- 234 Naciones Unidas, *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño Relativo a la Participación de Niños en los Conflictos Armados*, adoptado por la Asamblea General en su Resolución 54/263, Naciones Unidas, Nueva York, 25 de mayo de 2000.
- 235 Comité de los Derechos del Niño, *Observaciones finales del Comité de los Derechos del Niño: Reino Unido*, CRC/C/18/Add.188, Naciones Unidas, Ginebra, octubre de 2002.
- 236 Montgomery, H., "Imposing rights? A case study of child prostitution in Thailand", en Cowan, J., M. Dembour y R. Wilson (eds.), *Culture and rights*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, págs. 80-101.
- 237 Hodgkin, R. y P. Newell, "Article 1", en *Implementation handbook for the Convention on the Rights of the Child*, UNICEF, Nueva York, 2002 (también disponible en castellano: *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*, Ginebra, 2001).
- 238 Comité de los Derechos del Niño, *Observación General N° 4, La salud y el desarrollo de los adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño*, CRC/GC/2003/4, Naciones Unidas, Ginebra, julio de 2003 (y HRI/GEN/1/Rev.7, Naciones Unidas, Ginebra, 2004).
- 239 Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, *Recomendación General N° 21, La igualdad en el matrimonio y en las relaciones familiares*, HRI/GEN/1/Rev.5, Naciones Unidas, Nueva York, 1994 (y HRI/GEN/1/Rev.7, Naciones Unidas, Ginebra, 2004).
- 240 Zabin, L.S. y K. Kiragu, "The health consequences of adolescent and fertility behaviour", en *Studies in Family Planning*, Vol. 29 (2), 1998, págs. 210-232.
- 241 UNICEF, *Early marriage: Child spouses* (también disponible en castellano: *Matrimonios prematuros*), Innocenti Digest N° 7, Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF, Florencia, 2001.
- 242 Save the Children Reino Unido, *Sexuality of young people*, Save the Children Reino Unido, Ulan Bator, 1998.
- 243 Oficina Central de Estadísticas (DHS-CSO), Zimbabwe, 1994.
- 244 UNICEF, *A league table of teenage births in rich nations*,

- Innocenti Report Card N° 3, Centro de Investigaciones Innocenti UNICEF, Florencia, 2001.
- 245 Wellings, K., "Sexual behaviours: Early heterosexual experience", *The Lancet*, Vol. 358 (9296), 1 de diciembre de 2001, págs. 1843 -1850.
- 246 Boyden, J. y G. Mann, "Children's risk, resilience and coping in extreme situation", Background paper to the consultation on Children in Adversity, Centro de Estudios sobre Refugiados, Oxford, consulta organizada del 9 al 12 de septiembre de 2000.
- 247 Khan, S., *A street children's research*, Save the Children Reino Unido, Dhaka, 1997, citado en Alderson, P., *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*, Save the Children Reino Unido, Londres, 2000.
- 248 CRIN, "Knowing rights from wrong", en *CRIN Newsletter on Children and Young People's Participation*, N° 16, CRIN, Londres, octubre de 2002.
- 249 Boyden, J. y G. Mann, "Children's risk, resilience and coping in extreme situation", Background paper to the consultation on Children in Adversity, centro de Estudios sobre Refugiados, Oxford, consulta organizada del 9 al 12 de septiembre de 2000.
- 250 Willow, C. y T. Hyder, *It hurts you inside*, National Children's Bureau/Save the Children, Londres, 1998.
- 251 Khan, N., *State of denial: Adolescent reproductive rights in Zimbabwe*, Centro para la Legislación y las Políticas sobre la Reproducción y Fundación para la Legislación Infantil, Nueva York, 2002.
- 252 UNICEF, *Young voices: Opinion survey of children and young people in Europe and Central Asia*, UNICEF, Ginebra, 2001.
- 253 Myers, W. y J. Boyden, *Strengthening children in situations of adversity*, Centro de Estudios sobre Refugiados, Oxford, 2001.
- 254 Lansdown, G., *Involvement of children in shaping and influencing the work of Save the Children UK*, Save the Children Reino Unido, Londres (artículo sin publicar).

Segunda Parte

**CÓMO SE APLICA EL CONCEPTO
DE FACULTADES EN EVOLUCIÓN**

SECCIÓN 1

LA ELABORACIÓN DE UN MARCO JURÍDICO

En muchas sociedades la edad es el factor determinante para la adquisición de derechos formales, estipulándose mediante leyes o patrones culturales cuál es el umbral que el niño debe atravesar para alcanzar una mayor autonomía respecto al control de su propia vida. Sin embargo, como se ha sostenido a lo largo de la presente exposición, la aplicación rígida de leyes que prescriben a qué edades entran en juego ciertos derechos no refleja la realidad de las decisiones tomadas ni el nivel de responsabilidad que los niños son capaces de asumir. ¿Cuál es, entonces, el marco jurídico más eficaz para respetar el derecho del niño a participar en la toma de decisiones en función de la evolución de sus facultades, brindándole, al mismo tiempo, una protección apropiada? ¿Qué factores deberían tomarse en cuenta para la creación de dicho marco jurídico?

Existen varios modelos posibles, cada uno de los cuales presenta beneficios y desventajas:

- La estipulación, mediante leyes, de límites de edad fijos y prescriptivos.
- La eliminación de todos los límites de edad, sustituyéndolos con un cuadro de evaluación individual destinado a determinar la competencia para ejercer cada derecho particular. Otra alternativa sería que la ley introdujese la presunción de competencia, con la consiguiente incumbencia, a cargo de los adultos, de demostrar la incapacidad del niño toda vez que se pretenda restringir sus derechos.
- La introducción de un modelo que incluya límites de edad pero que, al mismo tiempo, proporcione al niño la posibilidad de demostrar su competencia y adquirir el derecho en cuestión antes de haber alcanzado la edad establecida.
- La estipulación de límites de edad solamente para aquellos derechos que corren el riesgo de ser vio-

lados o desatendidos por los adultos y la introducción de la presunción de competencia para los demás derechos.

1.1. Límites de edad fijos y prescriptivos para la adquisición gradual de derechos

En buena medida, éste es el modelo vigente en la mayoría de los Estados Partes de la Convención sobre los Derechos del Niño. En él, la ley prescribe un amplio abanico de límites de edad rígidos, que incluyen la inscripción en las escuelas y la asistencia escolar, el consentimiento para tener relaciones sexuales, contraer matrimonio y someterse a tratamientos médicos, la edad mínima para trabajar y alistarse en las fuerzas armadas, la edad de responsabilidad penal, el derecho a votar, etc. Las grandes variaciones, determinadas históricamente, que se observan en las edades establecidas para la aplicación de tales protecciones o para la adquisición de tales derechos, lentamente se están uniformando, en parte debido a la influencia de la Convención sobre los Derechos del Niño y las recomendaciones del Comité de los Derechos del Niño, aunque todavía siguen existiendo diferencias muy significativas dentro de cada cultura y entre una cultura y otra. A pesar de la aceptación generalizada de este modelo, raramente sucede que los ordenamientos jurídicos impenetrables revelen una valoración atenta de la evolución de las facultades del niño. En cambio, como ya se ha sostenido más arriba, los cuadros legislativos reflejan las prioridades y necesidades económicas y

sociales de cada Estado, como asimismo las suposiciones tradicionales respecto a los niveles de protección necesarios.

Entre las ventajas de un modelo basado en límites de edad fijos figuran las siguientes:

- todos los ciudadanos (adultos y niños por igual) tienen una comprensión cabal de cuándo se pueden ejercer ciertos derechos;
- existen explícitos “ritos de pasaje” o hitos que denotan el proceso de crecimiento;
- todos los jóvenes de la misma edad gozan de los mismos derechos;
- el modelo es relativamente fácil de entender y aplicar;
- la posibilidad de que surjan desacuerdos en cuanto al ejercicio de derechos entre los jóvenes y sus padres es mínima.

Entre las desventajas cabe mencionar las siguientes:

- la uniformidad que se observa en el ejercicio de derechos no refleja las facultades reales de los niños, que difieren de un caso a otro;
- el modelo es inflexible;
- no se establecen distinciones entre los derechos que requieren protecciones universales y aquéllos que se refieren a decisiones personales y diferenciadas, que afectan a cada niño en particular;
- los límites de edad aplicados por las distintas leyes pueden presentar incongruencias;
- se afirma una concepción que subraya la falta de competencia del niño, en vez de aprovechar sus potencialidades, y por consiguiente prevalece la tendencia a subestimar las facultades del niño;
- se propende a excluir a los niños de la toma de decisiones, entorpeciendo así la aplicación de la filosofía más democrática y respetuosa defendida por la Convención sobre los Derechos del Niño.

Aunque el modelo de límites de edad fijos y prescriptivos proporciona el marco más claro y sencillo, su rigidez no obedece al principio según el cual se debe respetar el derecho del niño a participar en la toma de decisiones en consonancia con la evolución de sus facultades. Además, no deja espacio para una cierta flexibilidad en función de los distintos niveles de riesgo que están en juego o para los diferentes grados de protección necesarios.

1.2. La eliminación de todos los límites de edad fijos

En el extremo opuesto de la escala de posibilidades se encuentra la opción de eliminar todos los límites de edad impuestos por la ley y sustituirlos con una evaluación individual de cada niño a fin de determinar su capacidad de participar en la toma de decisiones. De hecho, esto es lo que sucede en algunas culturas tradicionales. En Eritrea, por ejemplo, la ley consuetudinaria de la población fithi mehari woadotat prescribe que los varones no alcancen la mayoría de edad al cumplir un cierto número de años, sino cuando la comunidad los considere suficientemente maduros, y esto puede ocurrir en un momento cualquiera entre los 13 y los 20 años. Cuando un muchacho

llega a ser “mayor” puede oficiar de testigo, participar en el consejo de la comunidad, pagar los impuestos y procurarse un arma.²⁵⁵

Este enfoque es del todo incompatible con las teorías predominantes y, en realidad, es incompatible incluso con la Convención sobre los Derechos del Niño, que de hecho propone la introducción de ciertos límites de edad por vía legal. No obstante, han abogado por él algunos defensores de los derechos del niño, que lo consideran una alternativa válida de la inflexibilidad de los límites de edad fijos. Sus méritos y defectos, por lo tanto, exigen un serio análisis.²⁵⁶ En ausencia de límites de edad fijos, hay dos enfoques posibles para determinar la competencia. Una posibilidad consiste en que incumba al niño mismo demostrar su propia competencia. De tal modo un niño, antes de que se le permita conducir un automóvil, debe aprobar un examen riguroso destinado a evaluar su prudencia, habilidad, destreza, capacidad física, etc. De la misma manera, antes de que un niño pueda tomar una decisión respecto a un tratamiento médico, debe demostrar un cierto nivel de competencia en cuanto se refiere a la capacidad de comprender la naturaleza y las consecuencias de la terapia propuesta y las alternativas disponibles. El segundo enfoque, más radical, consiste en introducir la presunción de competencia en el ejercicio de derechos. En este caso incumbe a los adultos (es decir, a los padres o a un enseñante, doctor o juez) demostrar la incapacidad del niño para poder imponer restricciones al ejercicio de sus derechos.

Entre las ventajas de la eliminación de los límites de edad fijos figuran las siguientes:

- permite que cada niño ejerza sus derechos en consonancia con su nivel individual de competencia;
- estimula a los niños a adquirir habilidades y competencias;
- cuestiona las suposiciones de los adultos acerca de la falta de competencia de los niños y promueve una relación más respetuosa entre adultos y niños;
- posibilita la formulación de juicios acerca de las capacidades de los niños que reflejen las suposiciones y experiencias actuales, en vez de basarse en una legislación que puede ser anticuada o tener escaso contacto con la realidad;
- elimina las incongruencias permanentes que puedan existir entre el código civil y el código penal o entre sus distintas partes.

Sin embargo, las desventajas son considerables:

- resultan necesarias actividades administrativas costosas y gravosas para la evaluación de cada niño respecto a una gama muy extensa de cuestiones jurídicas;
- se requieren habilidades considerables para juzgar la capacidad individual de los niños;
- la eliminación de claros límites de edad puede acarrear la consecuencia de que algunos niños no consigan adquirir ciertos derechos;
- pueden producirse incongruencias entre suposiciones y mecanismos llamativamente divergentes a la hora de evaluar la competencia;
- no se reconoce que algunos límites de edad se establecen para proteger a los niños contra los abu-

so o la explotación por parte de los adultos;

- se pueden producir disputas entre los niños y sus padres, como asimismo entre los niños y el Estado, puesto que todas las decisiones relacionadas con el niño están expuestas a debate;
- no se establecen demarcaciones nítidas o consecuentes para el gradual sobrevenir de la adultez;
- las evaluaciones del nivel de competencia pueden sufrir la influencia de prejuicios o actitudes discriminatorias arraigados en la cultura, en particular en el caso de las niñas, los niños de minorías étnicas y los niños discapacitados.

A pesar del aparente atractivo de un sistema que permite la evaluación individual, la absoluta falta de sentido práctico de este modelo desaconseja su adopción. Además, lo hace inaceptable el riesgo potencial, implícito en el modelo, de que los niños se vean expuestos a la explotación y a la violación de sus derechos. Muchos países actualmente carecen de una legislación que incluya límites de edad relativos a los derechos clave del niño. Por ejemplo, son al menos 22 los países que no cuentan con una edad específica para la educación obligatoria, 23 los que no han estipulado una edad mínima para trabajar y 30 los que no han establecido una edad mínima para contraer matrimonio.²⁵⁷ En realidad, esta falta de legislación refleja una ausencia de protección más que un esfuerzo por respetar la evolución de las facultades de cada niño. ¿Cómo puede garantizarse el derecho a la instrucción sin la imposición de la educación obligatoria? Los niños pueden tener la competencia necesaria para participar en el mercado laboral y ser capaces de tomar decisiones informadas respecto a la necesidad de contribuir a los ingresos familiares, pero si no se aplican reglas severas para impedir el trabajo infantil en ambientes peligrosos, corren el riesgo de verse expuestos a la explotación, a los abusos y a serios daños para su salud y bienestar. La abolición de los límites de edad impuestos por la ley conduciría potencialmente a un aumento de las violaciones de los derechos del niño.

1.3. Límites de edad fijos con el derecho de demostrar competencia a una edad inferior

Este modelo combina la estipulación de límites de edad fijos, que automáticamente conceden a los niños la posibilidad de ejercer ciertos derechos, con la admisión de que un niño pueda ejercer algunos derechos antes de alcanzar la edad estipulada si demuestra poseer las capacidades necesarias. Por ejemplo, la ley puede prescribir que, para la adopción, el consentimiento del niño es necesario a partir de la edad de 14 años. Sin embargo, un niño de 12 años tendría el derecho de objetar que pretende que se le pida su consentimiento antes de proceder con los trámites de adopción. Dentro de este modelo, una de las cuestiones que sería necesario afrontar es cuándo la demostración de competencia es suficiente para justificar una reducción del límite de edad en relación con los distintos derechos. En los ámbitos de la jurispru-

dencia que se ocupan de asuntos privados (como la adopción, la tutela, la posibilidad de mantener relaciones con ambos padres, la elección de la religión, el consentimiento para someterse a tratamientos médicos o la solicitud de asesoramiento jurídico) los límites de edad podrían reducirse en función de la competencia individual. No obstante, la demostración de que un niño posee capacidades suficientes no sería un criterio adecuado cuando se trata de reducir los límites de edad establecidos para tener relaciones sexuales, contraer matrimonio, comenzar a trabajar, alistarse en las fuerzas armadas, abandonar la escuela, votar o fumar y beber alcohol.

Entre las ventajas del modelo que combina los límites de edad fijos con la oportunidad de reivindicar la propia competencia antes de alcanzar la edad estipulada figuran las siguientes:

- protege a los niños reconociendo, al mismo tiempo, que es necesaria una cierta flexibilidad en la aplicación de los límites de edad;
- reconocer la capacidad del niño en una determinada esfera de la vida no significa necesariamente admitir su competencia en todos los demás ámbitos;
- proporciona directrices jurídicas generales válidas, evitando la necesidad de evaluar a todos los niños en relación con el ejercicio de sus derechos;
- proporciona una base sólida para la evaluación de todos los niños;
- establece normas relacionadas con el desarrollo del niño tomando en consideración su edad, pero reconociendo, al mismo tiempo, que el nivel de comprensión y competencia de los niños, considerados individualmente, puede variar y de hecho lo hace;
- permite a los niños demostrar la evolución de sus facultades y lograr que dichas facultades sean respetadas.

Entre las desventajas cabe mencionar las siguientes:

- cuando se establecen límites de edad fijos, es improbable que los adultos encargados de tomar decisiones en nombre del niño presten suficiente consideración a la posibilidad de que éste adquiera la competencia necesaria a una edad inferior;
- hace falta una cantidad considerable de recursos para evaluar las capacidades específicas de cada niño;
- la implementación cotidiana presenta numerosos desafíos difícilmente previsibles;
- los niños pobres y marginados tienen menos probabilidades de acceder a la oportunidad de cuestionar los límites de edad impuestos por la ley;
- un límite de edad inferior al estipulado para ciertos derechos puede aumentar la exposición del niño a algunas formas de abuso y explotación.

El modelo que consiste en establecer límites de edad fijos, pero con una cierta flexibilidad basada en la demostración de la propia competencia, tiene algunas ventajas, aunque actualmente son pocas las jurisdicciones que extienden este enfoque flexible más allá de un reducido número de aspectos del derecho privado. En Nueva Zelanda, por ejemplo, la ley dispone que los niños pueden dar su consentimiento para los tratamientos médicos solamente después de haber cumplido 16 años, pero se les permite hacerlo

antes si son capaces de demostrar que tienen la competencia necesaria.²⁵⁸ El derecho sueco establece que, a partir de la edad de 12 años, los niños pueden vetar la ejecución de los fallos de la corte relacionados con su tutela o con la posibilidad de mantener relaciones con ambos padres, pero también autoriza el ejercicio de tal derecho por parte de los menores de 12 años que hayan alcanzado suficiente madurez.²⁵⁹ En Escocia se exige que los padres u otras personas a quienes se ha asignado la patria potestad tengan en consideración la opinión de los niños cuando toman decisiones que afectan la vida de los mismos, partiendo de la suposición de que a 12 años los niños han alcanzado la edad y madurez suficientes para formarse un juicio propio.²⁶⁰ Al recomendar que esta disposición fuese incluida en la legislación, la Comisión para el Derecho Escocés sostuvo que había elegido el límite de edad de 12 años de conformidad con los datos psicológicos relativos al desarrollo intelectual del niño, pero también aconsejó que se utilizase la palabra “madurez” (*maturity*) en vez de “entendimiento” (*understanding*) para garantizar que no se tomara en consideración únicamente el desarrollo cognitivo.²⁶¹ Seguramente se trata de un modelo que merece un estudio más atento y su aplicación ofrece grandes posibilidades en el campo del derecho privado.

Tanto en el caso del derecho privado como en el del derecho público, sería necesario aclarar que la petición de ejercer un derecho antes de alcanzar el límite de edad prescrito por la ley puede ser presentada únicamente por el niño mismo. Incluso en tales circunstancias se debería obrar con extrema rigurosidad a fin de evitar la posibilidad de que los adultos presenten tales solicitudes contra el interés superior del niño, ya sea porque intentan defenderse contra una acusación de estupro, o porque hacen presión para que el niño tome determinadas decisiones respecto a su tutela, o porque pretenden que sea considerado penalmente responsable un niño que aún no ha alcanzado la edad estipulada para la responsabilidad penal.

En el ámbito público, establecer disposiciones relativas a la adquisición de derechos sobre la base de una demostración de competencia sería, en términos generales, poco práctico, debido a la dificultad de evaluar si un niño es competente para tomar una particular decisión, como por ejemplo para firmar un contrato con validez jurídica, ver una cierta película o aceptar un determinado empleo.

1.4. Un modelo mixto que diferencia los distintos tipos de derechos

Un cuarto modelo incorpora aspectos de los modelos precedentes, a fin de respetar tanto el derecho del niño a recibir protección apropiada como su derecho a participar en la toma de decisiones.

- **Protección contra daños autoinfligidos y contra factores sociales o económicos perjudiciales:** Cuando el ejercicio de un derecho puede acarrear daños graves e inmediatos para el niño mismo u otras personas, se debe imponer un límite de edad

fijo y no negociable. Tal conducta es pertinente, por ejemplo, en el caso del alistamiento en las fuerzas armadas, la posesión de armas, el consumo de alcohol y tabaco o la conducción de automóviles.

- **Protección contra la explotación y los abusos:**

Cuando la ausencia de un límite de edad expone al niño a abusos o a la explotación por parte de adultos (por ejemplo, la explotación sexual del niño o el trabajo infantil) se debe imponer un límite de edad independientemente de la competencia del niño. El propósito del límite de edad consiste en aplicar restricciones a los comportamientos de los adultos que sean perjudiciales para los niños, pues se reconoce la vulnerabilidad del niño frente a los abusos y la explotación.

- **Toma de decisiones personales:** Cuando el ejercicio de un derecho tiene repercusiones solamente para el niño, pero acarrea consecuencias tanto inmediatas como a largo plazo, el derecho del niño a tomar decisiones se debe determinar en base a su competencia, sin establecer límites de edad fijos. Esta conducta es pertinente, por ejemplo, en el caso de la adopción, la colocación en instituciones de cuidado alternativo, las decisiones tomadas luego del divorcio de los padres, el consentimiento para los tratamientos médicos, la elección de la religión, de los amigos y del tipo de escuela. Una solución alternativa es que la ley ponga en práctica la presunción de competencia, en cuyo caso incumbiría a los adultos interesados demostrar que el niño es incompetente si pretenden denegarle el derecho de asumir la responsabilidad de una decisión propia.

Entre las ventajas de este modelo figuran las siguientes:

- protege ciertos aspectos potencialmente vulnerables reconociendo, al mismo tiempo, la capacidad del niño, en constante evolución, de participar en la toma de decisiones cotidiana;
- evita los inconvenientes que una excesiva confianza en los límites de edad prescriptivos representa para la toma de decisiones personales y promueve una atenta consideración de las facultades del niño;
- potencialmente incrementa el respeto de las capacidades del niño;
- permite una cierta flexibilidad y respeta las diferencias que se verifican en las facultades en evolución de los niños;
- la evaluación de la capacidad individual de los niños concierne exclusivamente a los adultos con los cuales tienen una relación personal o profesional: los padres, médicos, maestros, jueces, asistentes sociales, etc.

Entre las desventajas cabe mencionar las siguientes:

- si no existen límites de edad prescriptivos, algunos niños pueden experimentar dificultades para demostrar sus capacidades;
- la ausencia de límites de edad puede ser aprovechada por algunos padres o profesionales, explícitamente o por omisión, para negar al niño la oportunidad de ejercer sus derechos;
- es posible que los padres y profesionales no hayan recibido una orientación suficiente para determinar a qué edad los niños pueden ser competentes para ejercer una toma de decisiones autónoma en

aspectos cruciales de su vida;

- la imposición de ciertos límites de edad fijos a fin de proporcionar protección puede ser percibida como una restricción para las oportunidades del niño de demostrar sus capacidades y asumir mayores responsabilidades en su propia vida;
- es probable que haya divergencias significativas entre los distintos puntos de vista acerca de los límites de edad prescriptivos, sobre todo entre adultos y niños.

Son relativamente pocas las jurisdicciones que han sustituido los límites de edad con el esfuerzo de evaluar individualmente la competencia del niño para tomar decisiones, aunque existen algunos ejemplos. En el Reino Unido, una sentencia de la Cámara de los Lores de 1985, conocida por el nombre de “sentencia Gillick”, decidió que los niños competentes tienen el derecho de asumir la responsabilidad de tomar decisiones que son importantes para su propia vida.²⁶² Uno de los jueces que participaron en el proceso sostuvo

que “el derecho de los padres cede al derecho del niño de tomar sus propias decisiones cuando éste alcanza la comprensión e inteligencia suficientes para ser capaz de resolverse respecto a la cuestión que requiere una decisión”.²⁶³ Aunque la sentencia Gillick se refería al derecho de un niño a solicitar asesoramiento médico sin el consentimiento de sus padres, encuentra aplicación en todos los ámbitos de la toma de decisiones personales. Incumbe al niño la obligación de demostrar su competencia. La sentencia nunca fue incorporada en la legislación primaria y fue sucesivamente debilitada por una decisión del Tribunal de Apelación que estableció que, aunque un niño puede dar su consentimiento para someterse a un tratamiento, los padres conservan un derecho paralelo a dar su propio consentimiento, llegando incluso a invalidar el rechazo explícito de un niño competente. De tal manera, la sentencia Gillick se convierte solamente en una disposición según la cual los padres no pueden vetar las decisiones afirmativas tomadas por sus hijos.²⁶⁴

Un ejemplo positivo de respeto por las facultades en evolución de los niños en la legislación

¿Necesita su política un límite de edad?

El Ministerio de Asuntos Juveniles de Nueva Zelanda ha publicado, para los departamentos gubernamentales y organismos públicos, unas directrices relativas a la aplicación de límites de edad en la ley y las políticas. El objetivo es asegurarse de que la edad de los jóvenes sea utilizada:²⁶⁵

- de manera eficaz y coherente, dentro del contexto más amplio de las políticas de gobierno;
- sin que se produzcan discriminaciones negativas o injustificadas.

Las directrices aconsejan seguir los pasos que se indican a continuación cuando se formula cualquier política que contiene restricciones relacionadas con la edad.

Paso 1

¿Es realmente necesaria una indicación de la edad de los jóvenes?

- ¿Sirve para conseguir cuál propósito? (por ejemplo, la protección, el fomento de la autonomía, la determinación de elegibilidad o la definición de responsabilidades)
- ¿Se ha prestado atenta consideración a potenciales soluciones alternativas?

Paso 2

Elija la edad apropiada

- ¿Cuál es el propósito que se pretende conseguir al establecer el límite de edad?
- ¿Resultará respetado el interés superior del niño y, de ser así, de qué manera?
- ¿Es el límite de edad coherente con las demás leyes?
- ¿Cómo afectará la capacidad de los niños de participar en las decisiones que los conciernen y su participación en la sociedad en general?
- ¿Es coherente el límite de edad elegido con la Convención sobre los Derechos del Niño?

Paso 3

¿Puede usted justificar la indicación de la edad?

- ¿Discrimina el límite de edad a los jóvenes? No es aceptable tratar a los jóvenes de manera diferente sólo a causa de su edad.
- ¿Impide el límite de edad que los jóvenes accedan a beneficios o a la realización de sus derechos?
- ¿Afectará el límite de edad a algunos grupos de jóvenes más que a otros, provocando así indirectamente una forma de discriminación?

Paso 4

Busque la contribución de los jóvenes

Consultar a los jóvenes en el proceso decisorio significará:

- comprender mejor el interés superior de los jóvenes;
- evitar el postulado de que “los adultos saben lo que hacen”;
- aumentar la probabilidad de que los jóvenes respeten la ley.

Paso 5

Aclare por qué ha elegido aplicar un límite de edad

Explique la razón de ser y las implicaciones del límite de edad elegido en los documentos pertinentes.

La aplicación de marcos jurídicos que demuestren un enfoque flexible de la cuestión de los límites de edad es un fenómeno raro, pero sirve para ejemplificar cuál es el potencial que tiene el uso de la ley para promover el respeto de las facultades en evolución de los niños.

1.5. Principios para determinar el marco jurídico

Existen varios principios que podrían aplicarse en el proceso de elaborar los marcos jurídicos que reglamentan el ejercicio de derechos:

- Los legisladores, jueces y magistrados deberían conocer perfectamente la Convención sobre los Derechos del Niño y sus implicaciones para los niños.
- Todas las leyes pertinentes deberían ser examinadas meticulosamente, prestando particular atención a la protección apropiada de los niños y a la evolución de sus facultades.
- Las leyes que establecen límites de edad deberían incluir medidas que respeten a los niños en su calidad de sujetos de derechos, dándoles la oportunidad de ejercer sus derechos por cuenta propia, en consonancia con la evolución de sus facultades y con su derecho a recibir protección (véase el recuadro más arriba).
- La legislación debe tener en cuenta las investigaciones recientes de mayor difusión respecto a la evolución de las facultades del niño, recordando la necesidad de tomar en consideración las implicaciones de dichas investigaciones para el contexto cultural local.

- La legislación debe ocuparse asimismo de los mecanismos para su aplicación e imponer a las autoridades públicas la obligación de implementar la legislación con espíritu de iniciativa y poner a los niños en condiciones de protestar contra cualquier violación.
- Debe facilitarse la coordinación efectiva entre los ministerios del gobierno para dar coherencia y congruencia a la aplicación de los límites de edad. Es imprescindible crear un marco jurídico que demuestre coherencia, por ejemplo, respecto a la educación y el trabajo, o entre el código civil y el código penal.
- Se debe reconocer el principio de no discriminación en la implementación de todos los derechos. Las diferencias entre los límites de edad relativos a niños y niñas constituyen una violación de dicho principio. De la misma manera, los tribunales no deben formular suposiciones generales e infundadas respecto a las capacidades inferiores de grupos particulares de niños (por ejemplo, las niñas, los niños de las comunidades minoritarias o los niños con discapacidades). Cuando se hacen distinciones en la evaluación de las capacidades de los niños, cada caso debe ser tratado separadamente según sus propios méritos.
- Deben organizarse consultas de niños para fomentar su plena participación en la elaboración de la legislación pertinente, de manera que ésta refleje sus puntos de vista, experiencias y preocupaciones, sobre todo cuando se trata de buscar un equilibrio entre la protección y la participación en la toma de decisiones.

Referencias bibliográficas

- 255 Gobierno de Eritrea, *Informe inicial de Eritrea al Comité de los Derechos del Niño*, CRC/C/41/Add.12, Naciones Unidas, Ginebra, octubre de 2002.
- 256 Holt, J., *Escape from childhood: The needs and rights of children*, Penguin, Londres, 1974.
- 257 Melchiorre, A., *At what age?*, Raoul Wallenberg Institute, Lund, 2002.
- 258 Gobierno de Nueva Zelandia, *Informe inicial de Nueva Zelandia al Comité de los Derechos del Niño*, CRC/C/28/Add.3, Naciones Unidas, Ginebra, 13 de octubre de 1995.
- 259 Gobierno de Suecia, *Segundo informe periódico de Suecia al Comité de los Derechos del Niño*, CRC/C/65/Add.3,

- Naciones Unidas, Ginebra, 11 de febrero de 1998.
- 260 *Children Act* (Escocia), Crown Copyright, The Stationery Office, Edimburgo, 1995, s 6(1).
- 261 Comisión Legislativa Escocesa, *Report on Family Law*, N° 135, The Stationery Office, Edimburgo, mayo de 1992, párrafos 2.63-2.65.
- 262 *Gillick contra la Autoridad Sanitaria de West Norfolk y Wisbech*, en *All England Law Reports*, 402, 1985.
- 263 *Ibidem*.
- 264 Fortin, J., *Children's rights and the developing law*, Butterworths, Londres, 1998.
- 265 El documento completo se puede consultar en www.youthaffairs.govt.nz.

SECCIÓN 2

CÓMO EVALUAR LAS FACULTADES DEL NIÑO

Uno de los retos relacionados con la evaluación de las facultades en evolución de los niños como base para el ejercicio de derechos es la ausencia de definiciones eficaces de la competencia, situación que se ve agravada por la escasez de personal cualificado y disponible para dicha evaluación. Dado que por lo general la edad se considera un sucedáneo de la competencia, puede ser difícil para un niño pequeño superar las suposiciones acerca de su incompetencia, que los adultos utilizan para justificar la negación de su derecho a participar en la toma de decisiones respecto a ciertas esferas de su vida. Por ejemplo, se suele sostener que los niños menores de 18 años:

- tienen una capacidad menor que los adultos de percibir o prever los riesgos que acarrearán ciertos comportamientos;
- tienen opiniones fantasiosas en cuanto a su invulnerabilidad;
- se dejan influenciar demasiado fácilmente por sus pares o por sus padres cuando toman decisiones;
- tienen una confianza exagerada en las informaciones suministradas por los adultos y dotes limitadas para el análisis crítico;
- tienden a concentrarse en los beneficios a corto plazo más que en las consecuencias a largo plazo;
- no consiguen distinguir los datos principales y marginales en las informaciones que utilizan para tomar una decisión;
- carecen de confianza en su propia capacidad de tomar decisiones y, por consiguiente, cuando toman una decisión no se sienten plenamente comprometidos;

- demuestran en su comprensión una falta de experiencia que obstaculiza su capacidad potencial de buscar y asimilar informaciones.

¡De veras vale la pena destacar que frecuentemente se ven muchas de estas mismas incompetencias cuando quienes toman las decisiones son personas adultas! Además, como se ha sostenido en el presente texto, cuando se proporcionan apoyo y oportunidades apropiados, es posible superar las insuficiencias arriba mencionadas y efectuar una toma de decisiones eficaz. ¿Cómo se pueden rebatir, entonces, estas suposiciones negativas y cuáles deberían ser los criterios para evaluar las facultades del niño?

Buena parte de las reflexiones relacionadas con la evaluación de competencias se han desarrollado en el contexto del consentimiento para la aplicación de tratamientos médicos, donde se considera que entre los elementos esenciales de la competencia para la toma de decisiones figuran los siguientes:²⁶⁶

- **La habilidad de comprender y comunicar informaciones relevantes:** El niño debe ser capaz de comprender cuáles son las alternativas disponibles, manifestar una preferencia, formular sus preocupaciones y plantear las preguntas pertinentes.
- **La habilidad de reflexionar y elegir con un cierto grado de independencia:** El niño debe ser capaz de efectuar una elección sin que nadie lo obligue o manipule y considerar detalladamente la cuestión por sí mismo.
- **La habilidad de evaluar los potenciales beneficios, riesgos y daños:** El niño debe ser capaz de comprender las consecuencias de las diferentes líneas

de conducta, cómo lo afectarán, cuáles riesgos se presentan y cuáles son las implicaciones a corto y a largo plazo.

- **La construcción de una escala de valores relativamente estable:** El niño debe poder basarse en un sistema de valores para tomar una decisión.

Dentro del contexto del sistema estadounidense de justicia penal, se define la competencia como “capacidad suficiente para efectuar consultas con el propio abogado con un grado razonable de comprensión racional, combinada a una comprensión objetiva de la causa instruida contra el acusado”.²⁶⁷ Ulteriores capacidades han sido aceptadas como partes integrantes de los criterios aplicados, y entre ellas figuran las siguientes: la capacidad de comprender los cargos imputados, la propia situación legal en el momento del proceso, los hechos relacionados con la acusación, las cuestiones técnicas y los procedimientos jurídicos, la función del personal judicial y de los potenciales encargados de la defensa legal, y la capacidad de establecer una relación con el propio abogado defensor, explicar los hechos pertinentes, soportar la tensión provocada por el proceso y comportarse adecuadamente ante el tribunal.²⁶⁸

Los umbrales de competencia no son necesariamente los mismos para todas las decisiones, ni tampoco son relevantes todos los aspectos de la competencia para asumir cualquier tipo de responsabilidad o para tomar cualquier tipo de decisión. Un enfoque plausible consistiría en aplicar el principio de proporcionalidad, empleando una escala móvil de competencias en función de la gravedad de la decisión a tomar.²⁶⁹ Cuando los riesgos relacionados con la decisión sean relativamente bajos, será posible que los niños asuman responsabilidades sin tener que demostrar niveles de competencia particularmente significativos. Para desatender la voluntad manifestada explícitamente por el niño, habrá que demostrar que éste no posee la competencia necesaria para comprender las implicaciones de la elección en cuestión, *como asimismo* que los riesgos relacionados con dicha elección irían en contra del interés superior del niño.

Por ejemplo, los padres se ven obligados a impedir que su hijo o hija de 2 años corra en una carretera o juegue demasiado cerca del fuego, ya que no tendría la competencia necesaria para comprender la naturaleza de los riesgos o las consecuencias en juego. En cambio, hasta un niño muy pequeño puede, si se le presta el debido apoyo, asumir la responsabilidad de tomar muchas decisiones en las cuales los riesgos son menores. Suministrándole informaciones oportunas sobre el tiempo que hace y sobre las actividades planeadas para el día, es posible ponerlo en condiciones, por ejemplo, de tomar decisiones adecuadas acerca de las prendas que vestirá. Si se niega a ponerse un abrigo (decisión razonable si se encuentra dentro de una casa cálida y seca), bastará dejar el abrigo a su alcance y él mismo decidirá ponérselo cuando sienta frío. De tal manera se ayuda a los niños a comprender las implicaciones de sus elec-

ciones y a desarrollar su propia competencia sin exponerlos a riesgos excesivos.

Convendría adoptar una actitud similar respecto a las decisiones relativas a la salud. Los niños tienen derecho a que se les proporcionen el tiempo suficiente y el acceso a las informaciones apropiadas para que puedan comprender las implicaciones de los tratamientos propuestos, las alternativas disponibles, los efectos colaterales, los pronósticos, el período que probablemente deberá transcurrir hasta que se restablezca y las consecuencias de un eventual rechazo del tratamiento. Sólo entonces estarán en condiciones de efectuar una elección bien informada. Si un niño se niega a dar su consentimiento después de haber recibido todas estas oportunidades, y *además* prevalece la opinión de que no es suficientemente competente para comprender las implicaciones de su decisión y se trata de un tratamiento indispensable e impostergable, únicamente entonces es justificado hacer caso omiso de su rechazo. Sin embargo, las razones de la negativa del niño deberían ser tomadas en cuenta seriamente y se deberían reflejar en el modo de poner en práctica el tratamiento. Cuando se establece que un niño está en condiciones de efectuar una elección bien informada y es competente para comprender sus implicaciones, su voluntad debe ser respetada. Si, en cambio, se considera que el niño no es competente y el tratamiento es necesario pero no urgente, no se deben escatimar esfuerzos para ayudar al niño a comprender la necesidad de la cura y hay que poner a prueba todos los medios que puedan contribuir a que supere sus temores antes de proceder con la terapia.

Es importante reconocer que no todos los niños reaccionan de acuerdo con el nivel máximo de su competencia. Como se demuestra en la Sección 3, las investigaciones revelan que los niños tropiezan con toda una serie de obstáculos que potencialmente limitan su desempeño en las pruebas destinadas a evaluar su competencia. Tales obstáculos pueden estar relacionados con circunstancias familiares, ambientales, jurídicas o individuales.²⁷⁰ En cualquier situación, hay una cantidad de factores que influyen en el nivel de competencia del niño: sus aptitudes intelectuales, el grado de apoyo, expectativas y estímulos que le proporcionan los adultos significativos, la calidad de la información que recibe, la historia individual del niño y sus experiencias personales, la voluntad del niño de asumir la responsabilidad de sus decisiones y el ambiente cultural que lo rodea. Es demasiado poco el trabajo que se ha realizado hasta la fecha con el objetivo de elaborar principios o herramientas útiles para la evaluación de la capacidad del niño de ejercer sus derechos en las distintas esferas de su vida o para la promoción de los más altos niveles de competencia. Si el empeño de respetar las facultades en evolución de los niños ha de traducirse en una realidad concreta, habrá que invertir en este campo una labor considerablemente mayor.

Cuestiones que merecen consideración cuando se aborda el derecho de los niños a que sea respetada su competencia en las decisiones relacionadas con la salud

En su análisis sobre la necesidad de que se modifique la manera de participar de los niños en las decisiones relativas a la atención de su propia salud, Alderson y Montgomery llegan a la conclusión de que muchas suposiciones erróneas de los adultos limitan la participación infantil. En sus observaciones, destacan que:

- los niveles de consentimiento informado que alcanzan efectivamente muchos pacientes adultos es bajo;
- los niveles de consentimiento ideales son poco realistas y suelen ser discriminatorios contra los niños;
- los adultos (con inclusión de los médicos y los padres) pueden tomar decisiones equivocadas;
- la competencia no se puede definir o evaluar con exactitud;
- excluir a los niños de las discusiones informadas puede incrementar su temor y debilitar su colaboración;
- imponer obligatoriamente un tratamiento a un niño que no lo comprende o lo rechaza constituye un ejemplo de aplicación de “la ley del más fuerte” por parte de los adultos;
- la imposición forzosa ignora la existencia de un número cada vez mayor de pruebas que demuestran que los niños más pequeños son capaces de razonar, comprender, imaginar y experimentar terror y desesperación;
- negar a un adulto el ejercicio de su derecho a la integridad física y mental constituye una agresión; es indispensable que existan argumentos de mucho peso para negar a un niño el ejercicio del mismo derecho;
- dar respuesta a las reservas del niño puede permitir que los adultos aprendan de él y evalúen de manera más realista los riesgos y beneficios del tratamiento;
- la responsabilidad de la toma de decisiones no puede gravar exclusivamente sobre los niños; es necesario combinar respeto y apoyo;
- los niños pequeños pueden ser sensatos y valientes;
- los niños que poseen experiencias relacionadas con la enfermedad o la discapacidad pueden contribuir con sus conocimientos, insustituibles y fundamentales, en la toma de decisiones;
- niños y adultos pueden colaborar a fin de que se tomen las decisiones mejores o menos perjudiciales.

Referencias bibliográficas

- 266 Harrison, C. y otros, *Bio-ethics for clinicians: Involving children in medical decisions*, Asociación Médica Canadiense, Ottawa, 1997.
- 267 Corte Suprema de los Estados Unidos de América, *Dusky contra los Estados Unidos*, 362 US 402, 1960.
- 268 Redding, R., *Adjudicative competence in juveniles: Legal and clinical issues*, Centro de Recursos para la Evaluación Forense Juvenil, Universidad de Virginia, Charlottesville, 2000; y también Melton, G.B. y otros, *Psychological evaluations for the court*, Guilford, Nueva York, 1997.
- 269 Wertz, D.C. y otros, “Genetic testing of children and adolescents: Who decides?,” *Journal of the American Medical Association*, Vol. 272 (11), 1994, págs. 875-881.
- 270 Bowen, D., “Children’s competency and participation in decision-making”, ponencia presentada en la Tercera Conferencia Nacional sobre Tribunales de la Familia, Melbourne, 21 de octubre de 1998.
- 271 Alderson, P. y J. Montgomery, *Health care choices: Sharing decisions with children*, Instituto de Investigaciones sobre Políticas Públicas, Londres, 1996.

SECCIÓN 3

LA CREACIÓN DE AMBIENTES QUE PROMUEVAN, RESPETEN Y PROTEJAN LAS FACULTADES EN EVOLUCIÓN DE LOS NIÑOS

Promover, respetar y proteger las facultades en evolución de los niños significa mucho más que la simple introducción de límites de edad apropiados. El real ejercicio por parte del niño de sus derechos en consonancia con la evolución de sus facultades sólo puede lograrse mediante la aplicación de un enfoque holístico en la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Por consiguiente, tiene implicaciones relacionadas con todos los derechos y exige cambios significativos en todos los niveles de la sociedad. Representa un desafío fundamental para las actitudes convencionales que se suelen adoptar con los niños. Requiere que se reconozca su capacidad de obrar independientemente en las decisiones y acciones que afectan sus vidas. Impone la obligación de cuestionar algunas suposiciones profundamente arraigadas acerca de las necesidades de los niños, su desarrollo, protección y autonomía.

El equilibrio adecuado entre la protección del niño contra todo daño y el respeto de sus facultades para alcanzar una autonomía y participación cada vez mayores en la toma de decisiones ha de variar en función de la madurez del niño y del ambiente social, económico, cultural y político en que vive. No obstante, existen principios y prácticas comunes que deben servir de base en dicho proceso. Es particularmente importante que se tome como punto de partida el respeto del niño, de su dignidad y del derecho que tiene a recibir protección contra toda

forma de violencia, abuso, explotación, abandono y maltrato, reconociendo simultáneamente el valor de la contribución que él mismo puede brindar para su propia protección. La participación del niño no sólo refuerza su capacidad de protegerse a sí mismo, sino que además pone sus conocimientos, que son irremplazables, al servicio de los mecanismos de protección.

En las distintas sociedades del mundo podría hacerse mucho más de lo que se hace actualmente para crear ambientes en los cuales, por un lado, los niños logren desarrollar sus aptitudes hasta el máximo de sus posibilidades, y, por otro, se manifieste mayor respeto por su potencial para la participación y responsabilización en cuanto se refiere a la toma de decisiones relacionadas con su propia vida: en la familia, en la escuela, en las instituciones para el cuidado de la salud, en los tribunales, en las comunidades locales y en los foros políticos. Es necesario intervenir en la legislación, la política y la práctica para promover un cambio cultural en el cual se reconozcan las capacidades que los niños poseen y las contribuciones que pueden dar.

3.1. En la familia

En muchos países existe una comprensible resistencia de las familias a la injerencia del Estado en sus funciones. Las familias tienen derecho a la privaci-

dad y a que se respeten las decisiones que toman respecto a la crianza de sus hijos. Sin embargo, como se ha sostenido en la Sección 1, la autonomía de las familias no es ilimitada. El Estado tiene un importante papel que desempeñar mediante la creación de leyes y estructuras que ayuden a las familias a respetar el derecho de los niños a participar en las decisiones que afectan sus vidas, en consonancia con la evolución de sus facultades.

Estas leyes cumplen dos finalidades. En primer lugar, introducen límites de edad que restringen las opciones de los padres cuando toman decisiones específicas en nombre de sus hijos antes de que éstos alcancen la competencia necesaria (por ejemplo, la edad mínima para casarse). En segundo lugar, imponen a los padres deberes más amplios y activos, obligándolos a consultar a sus hijos e involucrarlos en todas las decisiones que los afecten, en función de la evolución de sus facultades. Se han hecho progresos considerables en cuanto al establecimiento de límites de edad para la protección de los niños. En cambio, son relativamente pocos los países que han introducido en su legislación el principio explícito de exigir que los padres consulten a sus hijos y tengan en cuenta sus puntos de vista cuando toman decisiones que les conciernen.

Hay quienes manifiestan preocupación respecto a la aprobación de leyes que reconozcan a los niños el derecho a ser escuchados y limiten el derecho de los padres a aplicar medidas disciplinarias, objetando que producirían conflictos dentro de la familia y fomentarían la irreverencia. Quienes formulan estas inquietudes a menudo no comprenden que el respeto de la voluntad de los niños tiene cabida únicamente dentro de un contexto en el cual se toman en consideración los deseos y necesidades de los demás.²⁷² Algunas decisiones que un niño desee tomar pueden imponer forzosamente un deber a otras personas; por ejemplo, el deseo de un niño de proseguir sus estudios puede acarrear onerosas obligaciones económicas para sus padres. Otras decisiones pueden entrar en conflicto con el ejercicio de derechos por parte de los demás miembros de la familia; por ejemplo, el deseo del hijo mayor de proseguir sus estudios puede interponerse con el derecho de sus hermanos menores a acceder a la educación básica. En ambos casos, es inevitable que otros factores, además de la competencia del niño interesado, influyan en la decisión que se ha de tomar. Al igual que los adultos, también los niños deben comprender que los derechos no se pueden ejercer en el vacío, sin hacer caso de los demás.

En la práctica, los países que han aprobado disposiciones que confieren a los niños el derecho a participar en la toma de decisiones a nivel familiar indican que los niños no han abusado de dicho derecho. En Noruega, donde la legislación que da a los niños el derecho a participar en las decisiones que los afectan está en vigor desde 1981, el resultado ha sido positivo, como lo confirma la observación siguiente: “A nivel general, la vida de la familia moderna parece haberse abierto a un diálogo empático entre los niños y sus padres. Es bastante

evidente que se está disolviendo el control social ejercido en el pasado a través de una relación patriarcal y autoritaria entre padres e hijos, en la cual la subordinación se sostenía mediante sanciones y castigos... Esto también implica que el niño comienza a considerarse a sí mismo como una persona por derecho propio y exige ser comprendido y considerado de la misma manera.”²⁷³ Poner a los niños en condiciones de ejercer el derecho a participar favorece tanto las facultades del niño como el respeto recíproco entre padres e hijos.

Los padres aprenden a apreciar las capacidades de sus hijos

Una serie de estudios de casos llevados a cabo en Asia Meridional documenta algunas iniciativas centradas en la participación y suministra pruebas convincentes de que responsabilizar a los niños refuerza las relaciones familiares en vez de debilitarlas.²⁷⁴ Los datos revelan que el respeto de la opinión de los niños no conduce a la falta de respeto por los adultos. En efecto, muchos padres y niños mencionaban, entre los resultados positivos obtenidos, un mejoramiento de las relaciones familiares, un mayor respeto por los padres y un aumento de las contribuciones a la comunidad local. Además de apreciar en sus hijos una mayor confianza en sí mismos y un aumento de sus habilidades, los padres reconocían que la participación ofrecía nuevas oportunidades a los niños. Por ejemplo, los niños que participaban en un programa con base en las escuelas denominado Clubes de Niños habían puesto en marcha iniciativas destinadas, precisamente, a mejorar las condiciones de las escuelas y habían ejercido presión en favor de distintos proyectos comunitarios (en un caso, la construcción de un puente para acortar el trayecto de su casa a la escuela), además de sensibilizar la opinión pública sobre cuestiones de interés común, como por ejemplo la necesidad de evitar y prevenir la violencia doméstica. En algunos casos, los niños tenían la impresión de que las actitudes de sus padres habían cambiado, con la consecuencia de que ahora recurrían menos frecuentemente a los castigos físicos, y de que los adultos en general eran menos rígidos y más amigables con ellos.

Respetar las facultades en evolución del niño dentro de la familia también significa, necesariamente, reconocer la importancia del papel de los padres. Los niños no viven en el vacío. Como lo ha demostrado la investigación de Alderson, los niños desean, en su mayoría, lograr que se preste atención a su opinión en los asuntos importantes que los afectan, y muchos de ellos pretenden tomar las decisiones por sí mismos, pero quieren hacerlo contando con el asesoramiento y el apoyo de sus familias. Dar a los niños la oportunidad de que asuman la responsabilidad de las decisiones que están en condiciones de tomar no significa suprimir la responsabilidad de los padres. Al contrario, implica que deben verse involucrados tanto los padres como los niños, reconociendo que la toma de deci-

siones es un proceso interdependiente. Sería oportuno desarrollar programas para el cuidado de niños que se basaran en la noción del mutuo respeto por los derechos de los demás dentro de la familia y que aprovecharan las ventajas de los diferentes enfoques provenientes de distintas culturas del mundo entero.

Es necesario estimular a las familias para que reconozcan y respeten las significativas e insustituibles capacidades de los niños (entre las cuales figuran muchas capacidades que los adultos no poseen) y sus inestimables contribuciones a la vida familiar: su energía, su alegría y sentido del humor, su imaginación y creatividad, sus expresiones espontáneas de afecto, la habilidad de mediar entre los padres durante los altercados, su capacidad de perdonar, su rapidez para aprender idiomas, su destreza con las tecnologías de la información. De estas y numerosas otras maneras, los niños ponen sus habilidades y conocimientos a disposición de sus familias. De ello se desprende que las relaciones familiares se basan en la interdependencia de los miembros de la familia y no solamente en la supuesta dependencia de los niños respecto a los adultos.

También es importante que los padres comprendan y reconozcan los límites de las capacidades de los niños en cada período de su vida y que no les impongan exigencias inapropiadas. Demasiado a menudo sucede que los niños son castigados por demostrarse incapaces de satisfacer las expectativas de sus padres en cuanto a su conducta o comprensión. El respeto de las facultades en evolución del niño significa que hay que respetar no sólo lo que el niño es capaz de hacer, sino también lo que no puede hacer. Los niños tienen derecho a ser tratados con dignidad y respeto independientemente de su edad o nivel de capacidad. Los niños que tienen dificultades de aprendizaje, por ejemplo, no pierden sus derechos (y, sobre todo, el derecho a ser respetados) a causa de sus menores aptitudes intelectuales.

Algunas acciones útiles para promover el respeto de las facultades en evolución del niño dentro de la familia podrían ser las siguientes:

- Promover la educación y el apoyo de los padres, destacando:
 - > el derecho de los niños a participar en todas las decisiones que los afectan;
 - > la importancia de reconocer y respetar en su justa medida las facultades del niño;
 - > el derecho de los niños a que no se los agobie con un nivel inapropiado de expectativas o responsabilidades;
 - > la igualdad de derechos de todos los niños, independientemente del sexo, la identidad racial o étnica y las discapacidades;
 - > el derecho del niño a ejercer sus derechos en consonancia con la evolución de sus facultades;
 - > el papel que desempeñan los padres suministrando apoyo a los niños cuando toman decisiones informadas;
 - > el valor que tiene la actitud de todos los miembros de la familia cuando se trata de permitir que los niños asuman la responsabilidad de las

elecciones que son capaces de efectuar, que participen en todas las decisiones que los afectan y que sus opiniones sean tomadas debidamente en cuenta;

- > el reconocimiento de que la sobreprotección de los niños puede incrementar su vulnerabilidad, mientras que atribuirles responsabilidades y permitirles poner a prueba sus propios límites puede ser una forma de protección sumamente eficaz;
- > la contribución que los niños pueden brindar dentro de su familia, la medida en la cual los padres dependen de sus hijos como los niños dependen de sus padres, y la consiguiente necesidad de que se respeten las relaciones familiares como vínculos de interdependencia.
- Invertir recursos en la creación de modelos de educación para la infancia temprana compatibles con las culturas y los contextos locales, y destinados a promover el bienestar, el sentido de pertenencia y la voluntad de contribuir, comunicar y explorar.
- Proponer leyes que reconozcan el derecho de los niños a participar, dentro de la familia, en todas las cuestiones que los afectan, en consonancia con la evolución de sus facultades.

3.2. En la escuela

En todo el mundo, son numerosas las escuelas que ofrecen a los niños oportunidades limitadas de aprender mediante el diálogo y la participación. Al contrario, son demasiado pocas las que reconocen en qué medida ellos contribuyen a su propio aprendizaje o las que respetan su derecho a participar en la toma de decisiones en el ámbito de la educación en función de sus facultades en evolución. Respetar la competencia que los niños poseen para contribuir a la educación a todos los niveles es una actitud coherente con la filosofía de la Convención sobre los Derechos del Niño y, además, surte efectos benéficos para la experiencia educativa. Los enseñantes, como los padres, tienden a considerar a los niños como receptores pasivos de la sabiduría y experiencia de los adultos, y temen que la participación de los niños en la toma de decisiones comporte una reducción de su propia capacidad de ejercer control sobre ellos, una disminución del respeto que los niños les manifiestan y un empeoramiento de su conducta. No obstante, como en el caso de las familias, los datos recogidos indican que es exactamente al revés: por ejemplo, las investigaciones llevadas a cabo en el Reino Unido demuestran que cuando los niños se sienten respetados y participan en las decisiones que conciernen a la vida escolar, las relaciones entre el personal y los alumnos mejoran, como asimismo el rendimiento de los estudiantes, lo que conduce a un decremento de los conflictos y a un aumento de la dedicación a la educación.²⁷⁵

Las experiencias prácticas revelan que, en todas las edades de la escolarización, los niños tienen la capacidad de contribuir en:

- la elaboración de los planes de estudio;
- la promoción de métodos didácticos eficaces;

Los niños participan en la creación de un ambiente escolar positivo²⁷⁶

La Highfield Junior School es una escuela primaria inglesa para niños de 7 a 11 años de edad que se caracterizaba por registrar elevados índices de violencia, insatisfacción, intimidaciones y ausencias sin permiso. Cuando fue nombrada una nueva directora, decidió involucrar a toda la comunidad escolar para transformar la escuela en un ambiente educativo seguro y efectivo. Para alcanzar dicho objetivo, consultó a todos los niños, como asimismo a los enseñantes y al personal administrativo, sobre los cambios que era necesario efectuar para que la escuela se convirtiera en un sitio más agradable. Algunos de los resultados de estas consultas fueron las medidas siguientes:

- la creación de un consejo escolar en el cual los niños tienen un poder auténtico: participan, por ejemplo, en la elaboración de todas las políticas adoptadas por la escuela y en la selección del personal;
- la organización de encuentros semanales ("horas de círculo"), en los cuales todos los niños se reúnen por clase para discutir los asuntos de interés que ellos mismos eligen, según las necesidades del momento;
- la instalación de un buzón para denunciar intimidaciones, mediante el cual los niños pueden suministrar información confidencial acerca de las intimidaciones padecidas;
- la selección de "ángeles de la guarda": se trata de niños que se ofrecen voluntariamente para establecer lazos de amistad con los alumnos que no tienen amigos, sufren intimidaciones o simplemente necesitan apoyo;
- la capacitación de algunos niños para que oficien de mediadores, ayudando a resolver los conflictos que puedan surgir en el patio de juegos.

A consecuencia de estos cambios los niños se sienten más contentos, obtienen mejores resultados escolares y adquieren notables habilidades para entablar negociaciones, tomar decisiones de manera democrática y asumir responsabilidades sociales.

Esta experiencia demuestra que incluso los niños muy pequeños son capaces de aceptar un grado considerable de responsabilización cuando se les brinda confianza y apoyo, y pueden desempeñar un papel clave en su propia protección y en la protección de los demás. Dándoles la formación y los estímulos oportunos para que funcione el sistema de mediación por parte de los niños mismos, se les permite ayudarse recíprocamente sin tener que recurrir a los adultos, aunque éstos siguen estando al alcance de la mano en caso de necesidad. Al ver que sus propios derechos son respetados, los niños llegan a comprender mejor la importancia de respetar los derechos de los demás.

- el reclutamiento del personal;
- la creación de códigos de buena conducta, no discriminación y no violencia;
- la organización y gestión del horario de juegos;
- el diseño y la decoración de las aulas;
- la educación de niño a niño;
- el asesoramiento y apoyo de niño a niño;
- la elaboración de políticas educativas;
- la sensibilización de la comunidad acerca del derecho a la educación.

La Observación General del Comité de los Derechos del Niño sobre los propósitos de la educación destaca el papel excepcionalmente importante que los niños pueden desempeñar en la concertación de discordias que surgen entre los grupos de alumnos en las escuelas. El Comité declara que "los niños pueden ejercer una función singular superando muchas diferencias que han mantenido separados a grupos de personas a lo largo de la historia".²⁷⁷

Una escuela democrática

La Summerhill School, en el Reino Unido, fue fundada en 1921 con la intención de promover una experiencia innovadora de enseñanza y crear un ambiente democrático para los niños. El control completo y democrático de todos los aspectos de la vida escolar ha sido puesto en manos de los niños, cuyas edades oscilan entre los 6 y los 18 años. Las políticas escolares son decididas en reuniones semanales en las cuales el personal y los niños votan en condiciones de igualdad, con la diferencia de que el alumnado es significativamente más numeroso que el personal. En los encuentros se establecen las reglas que se tienen que respetar en la escuela y también se decide cómo se las debe aplicar. Las lecciones no son obligatorias: los niños son responsables de tomar sus propias decisiones en cuanto a la asistencia escolar. Aunque muchos de los niños que llegan a Summerhill de escuelas más tradicionales suelen atravesar un período de ausencias frecuentes, todos terminan por asistir a clase y el rendimiento escolar de los alumnos es elevado.²⁷⁸ La escuela declara: "Dar a los niños la libertad y el poder de regular su propia vida promueve el sentimiento de amor propio y la responsabilidad hacia los demás. Aprenden desde muy temprano que lo que ellos piensan es importante y que los demás escucharán lo que ellos digan... y, también, que lo que los demás piensan y dicen es igualmente importante y debería ser escuchado".²⁷⁹

Lo sorprendente de Summerhill es en qué medida el desarrollo de los niños refleja directamente las responsabilidades y expectativas que se depositan en ellos. Las reuniones escolares, instrumento de autodeterminación para la comunidad escolar, son el método utilizado para poner en práctica la libertad de que goza cada uno de sus miembros. Pero las reuniones tienen también otros efectos en el comportamiento de los niños: los numerosos visitantes que van a observar la escuela hacen comentarios invariablemente positivos acerca de la claridad de expresión de los niños, su confianza en sí mismos, la impresión general que dan de controlar su propia vida con aplomo, además de su alto grado de responsabilidad social, en comparación con sus coetáneos de otras escuelas.

Los niños modelan las políticas educativas²⁸⁰

En Suecia, el departamento responsable de las políticas escolares escribió a las escuelas secundarias de todo el país, invitando a los niños a tomar parte en un proceso de consultas de tres años de duración destinado a la elaboración de un cuadro de políticas y prioridades educativas. Se solicitó a cada uno de los 200 niños que consintieron en participar que, como punto de partida, redactaran una carta señalando las cuestiones que consideraban de interés primario para sus propias escuelas. Dichas cartas fueron analizadas a fin de identificar los temas dominantes elegidos por los niños. Luego se pidió a los niños que, durante los tres años siguientes, escribieran una carta al cabo de cada curso, concentrándose esta vez en los aspectos seleccionados. Las respuestas fueron recogidas y utilizadas como base para la futura toma de decisiones en materia de políticas educativas a nivel nacional.

Algunas acciones útiles para promover el respeto de las facultades en evolución del niño en las escuelas podrían ser las siguientes:

- Capacitar a los docentes sobre los principios de la Convención y, en particular, sobre el derecho del niño a que se respeten sus facultades en evolución y a participar en las decisiones que los afectan.
- Elaborar métodos pedagógicos que se basen en el reconocimiento de que los niños no son receptores pasivos de la orientación de los adultos, sino que aprenden de manera más eficaz resolviendo problemas bajo la supervisión de los adultos o en colaboración con sus coetáneos más competentes. Esto exige que se reconozca que los niños son protagonistas activos en el aprendizaje.
- Brindar apoyo a los enseñantes que intentan introducir prácticas más democráticas en las escuelas.
- Crear oportunidades para el aprendizaje cooperativo con docentes y coetáneos a fin de consolidar la confianza y las capacidades.
- Aplicar un enfoque más amplio del abanico de competencias fomentadas y evaluadas en las escuelas, a fin de reconocer la importancia, por ejemplo, de las habilidades sociales, del ejercicio de la responsabilidad y la toma de decisiones democrática, además de las destrezas cognitivas.
- Desarrollar oportunidades de aprendizaje dentro de las comunidades donde viven los niños y en consonancia con los intereses de dichas comunidades, en vez del aprendizaje en condiciones aisladas de los demás aspectos de la vida de los niños.
- Promover la participación infantil en los procesos decisorios dentro de las escuelas mediante consejos escolares y otros órganos directivos, como asimismo mediante procesos más abiertos y cooperativos. Dichas iniciativas deben ser respaldadas por políticas que establezcan las implicaciones y el marco general de un enfoque más participativo.
- Consultar con los niños cuáles son sus prioridades para la reforma del sistema educativo.
- Compartir experiencias de prácticas exitosas en las cuales los niños son respetados como com-

pañeros de tarea dentro del ambiente escolar.

- Crear oportunidades para que los niños establezcan entre ellos redes de contacto mediante las cuales puedan compartir ideas, reforzar sus capacidades y organizarse para conseguir que en las escuelas se los respete más.

3.3. En otras instituciones

En una gran variedad de instituciones muchos profesionales de distintos ámbitos toman decisiones que afectan la vida de los niños. Son numerosos los niños que entran en contacto con los tribunales, hospitales, internados, instituciones penales y para el cuidado infantil, donde los jueces, agentes de policía, magistrados, médicos, enfermeras, psiquiatras, especialistas en cuidado de niños, asistentes sociales, consejeros juveniles y miembros del personal administrativo pueden ejercer poder sobre ellos. Demasiado a menudo sucede que dicho poder es ejercido sin hacer debido caso de las capacidades del niño. Se propende a subestimar las facultades del niño y, con tal comportamiento, quedan incumplidos tanto el respeto de los derechos del niño como la oportunidad de aprovechar las experiencias y puntos de vista que los niños pueden aportar.

Es necesario prestar mayor consideración y respeto a las facultades en evolución del niño en cuanto se refiere, por ejemplo, a:

- la comparecencia de niños en calidad de testigos ante un tribunal;
- su participación en las decisiones que se toman diariamente acerca de la vida de los niños en los tribunales (por ejemplo, las decisiones relacionadas con la tutela y la posibilidad de mantener relaciones con ambos padres cuando éstos se divorcian, o las decisiones relativas a la adopción o la colocación del niño en formas alternativas de cuidado);
- su consentimiento para la aplicación de tratamientos médicos;
- la garantía de que se mantenga la confidencialidad en contextos relacionados con la protección o la salud del niño;
- la elaboración de políticas y mecanismos para la protección del niño;
- su participación en todos los aspectos de las políticas que afectan su vida cotidiana;
- su participación en las políticas, prácticas y decisiones que repercuten en su vida diaria en las instituciones para el cuidado de niños.

En todas estas áreas se debe prestar mayor atención a las posibles maneras de dar auxilio al niño mediante el apoyo de los adultos y el acceso a la información, a fin de que pueda participar en las decisiones que le conciernen.

Algunas acciones útiles para promover el respeto de las facultades en evolución del niño en las instituciones podrían ser las siguientes:

- Crear marcos jurídicos coherentes y apropiados a fin de proporcionar protección contra todo tipo de daños, capaces de diferenciar la necesidad de normas universales de protección por un lado y el

Influenciar los servicios de atención sanitaria²⁸¹

Cómo se diseña un hospital

En Derby, en el Reino Unido, se estaba proyectando un nuevo hospital de niños. Los arquitectos tenían un presupuesto de 12 millones de libras y un terreno baldío para la construcción del hospital. Decidieron que era importante descubrir cuáles eran las expectativas de los niños mismos respecto al hospital, así que invitaron a 130 niños de 6 a 16 años de edad a participar en debates de grupo y talleres de trabajo a fin de comprender qué les gustaba o no cuando tenían que ir al hospital y de qué manera sus experiencias podían influir en el diseño de los planes. Las informaciones proporcionadas por los niños permitieron a los arquitectos entender qué tipo de edificio ellos deseaban y cómo podían satisfacer mejor sus necesidades. Uno de los arquitectos comentó: "Este tipo de ejercicio facilita mucho nuestro trabajo... Ahora sabemos lo que quieren... El edificio es de ellos." Muchas de las características del nuevo hospital son fruto de las sugerencias de los niños, como por ejemplo un área de recepción donde los niños pueden presentarse solos para ser internados.

Cómo se puede mejorar la atención hospitalaria

Al proyectarse un hospital en Newcastle, en el Reino Unido, a fin de identificar los aspectos de interés prioritario y mejorar los futuros servicios se invitó a participar a los niños mediante cuestionarios, buzones para sugerencias y un foro de debate infantil. Las preocupaciones de los niños estaban relacionadas con la baja calidad de la comida, la incomodidad de los colchones de goma, el vestido con una apertura trasera que los hacía sentir expuestos y vulnerables, el ruido nocturno en las salas y el aburrimiento general que reina en los hospitales. Querían armarios más grandes, edredones en vez de frazadas, toallas más suaves y un surtido de vídeos más variado. Accediendo a sus pedidos, el hospital introdujo el uso de un nuevo carrito de comidas, rediseñó las túnicas, compró colchones nuevos y organizó una encuesta para identificar los vídeos más populares. Gracias a su participación activa y al empeño del personal por satisfacer sus exigencias, ahora los niños tienen la impresión de que les resulta más fácil hablar con las enfermeras y con el resto de la plantilla y se sienten más contentos de estar en el hospital. El factor decisivo fue la actitud de las enfermeras, que propusieron el proyecto, respetaron las opiniones y experiencias de los niños y reconocieron la capacidad de los mismos de contribuir a que el hospital se convirtiera en un lugar más agradable.

respeto de los derechos participativos por otro, compatibles con la evolución de las facultades del niño y elaborados en base a los principios enunciados más arriba.

- Desarrollar y divulgar principios, instrumentos y códigos prácticos de comportamiento destinados a evaluar y respetar la competencia de los niños

para participar en las decisiones clave que afectan su vida, sobre la base de los datos suministrados por las investigaciones más recientes.

- Brindar información adecuada a los niños, que les permita efectuar elecciones con conocimiento de causa, tanto en la toma de decisiones individual como en cuestiones relacionadas con políticas públicas de mayor alcance.
- Capacitar a los profesionales acerca de la Convención sobre los Derechos del Niño y acerca del derecho de los niños a ser respetados con la finalidad de un ulterior desarrollo de sus facultades en evolución, como asimismo acerca de la necesidad de buscar un equilibrio entre el derecho a recibir protección y el derecho a participar en la toma de decisiones.
- Efectuar consultas con niños de todas las edades a fin de:
 - identificar los obstáculos que encuentran en hacer respetar sus facultades en evolución;
 - aprovechar sus experiencias relacionadas con las mejores maneras de promover un mayor respeto de su autonomía;
 - formular adecuadamente el tipo de protección jurídica que necesitan.
- Llevar a cabo investigaciones con los niños a fin de que sus experiencias de vida, sus puntos de vista y sus distintos niveles de competencia y autonomía sirvan de base al diseño de las políticas pertinentes.
- Hacer participar a los niños en el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas, estrategias y programas relacionados con todos los aspectos de su protección.
- Diseñar modelos que den a los niños diferentes oportunidades de desempeñar un papel clave en su propia protección, a fin de incrementar su capacidad de adaptación, su autoestima, su sentido de la propia eficacia y su confianza en sí mismos.
- Reconocer el papel que los niños pueden desempeñar en su propia protección como asimismo en la protección de otros niños.

3.4. En los procesos políticos locales y nacionales

En numerosos países occidentales la sociedad se preocupa porque los jóvenes manifiestan escaso interés por la democracia, pero, en paradójico paralelismo con dicha preocupación, se observa la ausencia de un reconocimiento de los beneficios potenciales que comportaría conceder a las jóvenes el derecho a expresar formalmente sus opiniones políticas. Actualmente, en Bosnia y Herzegovina, Brasil, Croacia, Cuba, Eslovenia, Filipinas, Nicaragua y Serbia y Montenegro la edad para votar es de 16 años. En Irán se puede votar a partir de los 15 años y en uno de los Estados alemanes los jóvenes de 16 y 17 años pueden votar en las elecciones municipales.²⁸² En el resto del mundo, a los menores de 18 años se les niega el derecho a votar. Sin embargo, se pretende que los jóvenes asuman responsabili-

dades de mucho peso: algunos trabajan y pagan impuestos, otros prestan servicio en las fuerzas armadas, están casados, son responsables de la crianza de niños, se ocupan del cuidado de otros miembros de la familia o prosiguen sus estudios.

Los datos recogidos indican que los niños y los jóvenes desean que se les brinden mayores oportunidades de participar. Una serie de consultas efectuadas con niños del Reino Unido revela que los jóvenes tienen un interés considerable en obtener más oportunidades para la participación política.²⁸³ En una encuesta llevada a cabo con la población infantil de diferentes Estados miembros de la Unión Europea los niños expresaron un poderoso deseo de conseguir mayor reconocimiento político.²⁸⁴ De la misma manera, en una investigación realizada en Austria en 1997 se preguntó a 800 jóvenes de 13 a 17 años de edad si querían acceder a la información y participación políticas. El 93% de ellos respondió que deseaba ser informado cuando se planeaban nuevos proyectos en su municipio y el 65% quería que se organizaran horas de consulta entre los políticos y los jóvenes.²⁸⁵ Una reducción de la edad para votar (rebajándola, por ejemplo, a 16 años) aumentaría el respeto y el interés por las opiniones y preocupaciones de los jóvenes, además de concederles derechos políticos congruentes con muchas de las responsabilidades que se pretende que asuman.

Aparte de la representación formal, es necesario tomar medidas concretas para promover un mayor respeto por la capacidad de los niños de todas las edades de expresar su propia opinión sobre las políticas y servicios que influyen en su vida, a nivel tanto local como nacional. A pesar de algunos adelantos logrados en la creación de mecanismos de consulta por los gobiernos locales y nacionales en una cantidad de países, generalmente los niños siguen siendo considerados, según el caso, como receptores, dependientes, víctimas, culpables, elementos perturbadores o automarginados. Raramente son dignificados como participantes activos y competentes en el ámbito público. No obstante, los niños tienen una contribución inestimable que aportar. Es beneficioso para los niños mismos y también para los gobiernos fomentar una cultura más respetuosa de la infancia y de sus potenciales aportaciones.

La oportunidad de participar es un elemento de vital importancia en la promoción de las facultades, la autoestima y la confianza de los niños. En todos y cada uno de sus diferentes niveles, el gobierno tiene también la obligación de esforzarse por destinar los recursos necesarios para que sean garantizados los demás factores esenciales para el bienestar de los niños y su pleno desarrollo: una vivienda adecuada, un nivel de vida satisfactorio, oportunidades para el juego y la educación, el acceso a la atención de la salud y la protección contra la explotación y los abusos.

Algunas acciones útiles para promover el respeto de las facultades en evolución del niño en la vida política podrían ser las siguientes:

- Promover el empeño del gobierno en que todas las leyes, políticas y servicios respeten a los niños como sujetos activos de derechos, en vez de considerarlos receptores pasivos de cuidados. Esto significa reconocer la validez y pertinencia de las experiencias y opiniones de los niños y su contribución a los procesos de gobierno.
- Elaborar políticas que aseguren la igualdad de derechos de todos los niños para su pleno desarrollo hasta el máximo de sus posibilidades, y que reconozcan la necesidad de tomar medidas concretas y dinámicas a fin de alcanzar dicha meta también en el caso de los niños marginados o en situación de desventaja, con inclusión de las niñas, los niños internados en instituciones, los niños con discapacidades, los niños pobres y los niños de las comunidades indígenas o minoritarias.
- Reconsiderar el límite de edad para ejercer el derecho de voto, prestando atención al derecho de los jóvenes menores de 18 años a tomar parte en los procesos políticos formales.
- Construir estructuras institucionales mediante las cuales los niños puedan ser consultados respecto a todas las leyes y políticas que influyen en su vida. Este proceso debe introducir mecanismos adecuados a las diferentes facultades de los niños y permitir la intervención de los niños de todas las edades y todos los niveles de habilidad.
- Potenciar los recursos disponibles que se invierten en fomentar el desarrollo del niño hasta el máximo de sus posibilidades, cumpliendo el empeño del gobierno de implementar el artículo 4 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Referencias bibliográficas

- 272 Lansdown, G., *Taking part: Children's participation in decision-making*, Instituto de Investigaciones sobre Políticas Públicas, Londres, 1995.
- 273 Dalhberg, G., "Empathy and control: On parent-child relations in the context of modern childhood", ponencia presentada en el Simposio sobre la Niñez Moderna: Acerca de la Vida Cotidiana y la Socialización de Niños Pequeños en los Modernos Estados de Bienestar, Minneapolis, 1991.
- 274 UNICEF, *Wheels of change: Children and young people's participation in South Asia*, UNICEF, Katmandú, 2004.
- 275 Investigación citada en Lansdown, G., *Taking part: Children's participation in decision-making*, Instituto de Investigaciones sobre Políticas Públicas, Londres, 1995.
- 276 Alderson, P., *Changing our behaviour: Promoting positive behaviour by the staff and pupils of Highfield Junior School*, Highfield Junior School/Instituto de Educación, Londres, 1997.
- 277 Comité de los Derechos del Niño, *Observación General N° 1, Propósitos de la educación*, CRC/GC/2001/1, Naciones Unidas, Ginebra, 2001 (y HRI/GEN/1/Rev.7, Naciones Unidas, Ginebra, 2004).
- 278 Cunningham, I., *An independent inquiry into Summerhill School*, The Centre for Self-Managed Learning, Brighton, 2000.
- 279 Basado en los prospectos de la Summerhill School, www.s-hill.demon.co.uk.
- 280 Davies, L. y G. Kirkpatrick, *The Euridem Project: A review of pupil democracy in Europe*, Children's Rights Alliance

- for England, Londres, 2000.
- 281 Willow, C., *Hear! Hear! Promoting children and young people's democratic participation in local government*, Local Government Information Unit, Londres, 1997.
- 282 Children's Rights Alliance for England, *The REAL democratic deficit*, Children's Rights Alliance for England, Londres, 2000.
- 283 Tres encuestas han sido emprendidas en el Reino Unido, con la participación de casi 1.000 niños: *RESPECT*, Artículo 12, Londres, 2000; *It's not fair: Young people's reflections on children's rights*, Children's Society, Londres, 2000; y *We have rights okay: Children's views of the UN Convention on the Rights of the Child*, Save the Children Reino Unido, Leeds, 1999.
- 284 Lansdown, G., *Challenging discrimination against children in the EU: A policy proposal by Euronet*, Euronet, Bruselas, 2000.
- 285 Riepl y Riegler, *Jugendliche reden mit*, Kommunale Beratungsstelle für Kinder- und Jugendinitiativen, Graz, 1997 (informe sin publicar).

ISBN : 88-89129-18-2

Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF

Piazza SS. Annunziata 12

50122 Florencia, Italia

Teléfono: (+39) 055 20 33 30

Fax: (+39) 055 2033 220

Correo electrónico (general): florence@unicef.org

Correo electrónico (solicitudes de publicaciones): florenceorders@unicef.org

Sitio web: www.unicef.org/irc y www.unicef-irc.org