

# Pontificia Universidad Católica del Perú

## Escuela de Posgrado

### Maestría en Desarrollo Humano: Enfoques y Políticas



**Título:** *“Las libertades se expanden desde la niñez: discusión, análisis y lectura sinérgica del Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades para la participación y agencia en la infancia”*

**Tesis para obtener el grado de Magíster en Desarrollo Humano que presenta la Lic. Silvia Larisa Espinal Meza**

#### **Jurado**

Presidenta: Dra. Patricia Ruiz-Bravo

Asesor: Dr. Juan Ansión

Tercer miembro: Dr. Javier Iguíñiz

**Diciembre, 2015**

## Índice

Agradecimientos.....	4
Introducción.....	8
Capítulo I: Planteamiento y justificación de la problemática de estudio.....	10
1.1 Delimitación del objeto de estudio y justificación.....	10
1.2 Objetivo General.....	13
1.3 Objetivos específicos.....	13
1.4 Metodología.....	13
1.5 Supuestos de investigación.....	14
Capítulo II: Formación del Estado del Arte y discusión del Marco Teórico.....	16
2.1. El Enfoque de las Capacidades: conceptos centrales.....	16
2.2. Agencia: enfoques, conceptos y operacionalización.....	19
2.2.1. Enfoques y aportes desde la Filosofía y Psicología.....	20
2.2.2. Aproximaciones desde el Enfoque de las Capacidades.....	23
2.2.3. Hacia la medición de la agencia desde el Enfoque de las Capacidades: propuestas de OPHI.....	25
2.3. Niñez, participación y agencia: enfoques teóricos en discusión.....	30
2.3.1. La niñez y el desarrollo: aproximaciones desde la Psicología.....	30
2.3.2. La agencia desde la Sociología: aportes de la teoría de la estructuración... 33	
2.3.3. Las redes de interdependencia funcional: los aportes de la sociología de Norbert Elías.....	36
2.3.4. El niño como actor social: nacimiento de la Sociología de la infancia ("Sociology of Childhood").....	37
2.3.5. El Enfoque de Capacidades y la niñez.....	40
2.3.5.1. ¿Puede el niño ser agente? Modelo de "capacidades (capabilities) en evolución" 43	
2.3.6. ¿Cómo evaluar la agencia en los niños? primeras investigaciones bajo el Enfoque de las Capacidades.....	48
2.3.7. Niñez y participación desde el Enfoque de Derechos.....	54
2.3.7.1. Contexto histórico mundial, latinoamericano y peruano.....	54
2.3.7.2. Participación: definiciones desde el marco de la CDN.....	55

2.3.7.3. Participación de la infancia desde el marco jurídico nacional: avances y vacíos	61
2.3.7.4. Edad y madurez en el ciclo de evolución de facultades: ¿puede entonces un niño participar? .....	64
Capítulo III: Discusión y propuesta sinérgica para el análisis de la agencia en la niñez ....	67
3.1. Más allá de la Convención: ¿entrada hacia el Enfoque de las Capacidades? .....	67
3.2. Derechos Humanos y Enfoque de las Capacidades: confluencias, diferencias y aportes al debate sobre infancia y desarrollo humano.....	69
3.3. ¿Es posible establecer sinergias entre el Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades? .....	80
3.4. Discusión integral y propuesta de análisis sinérgica .....	87
Capítulo IV: Conclusiones.....	100
Capítulo V: Límites de la tesis y líneas de investigación futuras .....	104
Capítulo VI: Anexos .....	108
Bibliografía.....	110



## Agradecimientos

Esta tesis es fruto de un tiempo de vida y aprendizajes que iniciaron el 2013, cuando tomé la decisión de empezar la Maestría en Desarrollo Humano en mi querida PUCP. No tengo más que agradecerle por todo lo que ella me ha dado: mi formación como Socióloga, la oportunidad de enseñar en sus aulas y el conocer a tantas personas valiosas que han contribuido a mi desarrollo personal y profesional durante esta travesía.

Desde pequeña, mis padres y hermanos han sido mi mayor tesoro. Sin Walter, Ana, Aldo y Rafael todo lo logrado no hubiera sido posible. Papá siempre será mi mejor amigo, tan lúcido e inteligente desde que mis ojos lo miraron por vez primera. Mamá, mi hermosa guerrera, mi claro ejemplo de lucha y perseverancia para lograr siempre todos mis sueños. Aldo, mi hermano inseparable, de juegos, tertulias y vida intensa desde que nacimos. Rafael, mi hermanito, al que adoro con todo mi corazón y que ahora sigue mis pasos en el mundo de la Sociología. A mi tía Alicia, a Elio, a mamita Yolanda, por ser siempre parte de mi adorada familia. Todo mi amor y agradecimiento por todos estos años de vida compartida. Y a aquellos que siempre viven en mí y guían mis pasos: Reynaldo Espinal, Guillermo Chamorro y Leonides Jaimes, Gracias, abuelo. Gracias, padrino. Gracias, mamay. Mis sueños se van logrando.

A Javier Iguñiz, mi querido maestro, por todo su apoyo durante mi etapa de maestría. Tan lúcido y perspicaz durante estos años de aprendizajes y compartir de mucha vida. Gracias Javier por enseñarme tanto, qué orgullo conocerte. A Catalina Romero, por siempre estar pendiente de mis avances desde la especialidad de Sociología. Muchas gracias por tu aprecio, Catalina. A Fidel Tubino, por esas clases de intensos aprendizajes y enriquecimiento personal y profesional. Gracias por tu tiempo y paciencia. Sabes cuánto te admiro y aprecio, Fidel.

A mi querido asesor de tesis, Juan Ansión, por acompañarme de manera brillante durante todo este proceso de formación y consolidación de mi tesis. Gracias por tu tiempo y disposición a conversar siempre conmigo y por apoyarme en aquellos momentos en los que me sentía insegura o quería flaquear. Pero todo era parte del proceso y tú siempre confiaste en mí, al igual que yo en ti, y todo ello finalmente me llevó a la meta ansiada. Gracias, Juan. Gracias por enseñarme tanto y privilegio el mío de conocer a un antropólogo brillante con el que compartí un tiempo estupendo. Muchas gracias.

A mis profesores y profesoras de la maestría, Norma Correa, Pepi Patrón, José Carlos Silva Macher, Martín Beaumont y Mirtha Muñoz por las clases y aprendizajes que compartimos durante este tiempo. Con maestros y maestras como ustedes es un lujo estudiar y discutir sobre el desarrollo, la pobreza, las políticas sociales, el medioambiente, la economía, etc. No saben cuánto los recuerdo y menciono con orgullo cada vez que la vida me acerca a espacios de discusión sobre temáticas de desarrollo en el país. Grandes profesionales. Gracias.

A mis compañeros y amigos de la maestría durante este hermoso tiempo. A Leandro, Amelia, Carolina, Paloma, Silvana, Yandra, Miguel, Irma, Nuria, Jhonatan y Catherine. Gracias por todos sus aportes y aprecio durante esta etapa. Muchos de ellos son grandes amigos y amigas. Y dentro de ellos muy especialmente a Leandro, quien siempre tenía una o muchas observaciones y análisis brillantes a los temas que discutíamos. Me llena de orgullo conocerte y seguir aprendiendo tanto de ti. Sabes cuánto te aprecio y admiro. Y, desde luego, a mis amigos de toda la vida: Pilar, Jaime, Mari, Milagros, Canchita, Angelita y Silvia, infinitas gracias por todo su apoyo y vida durante estos años.

Y a quienes les debo esta tesis: a los niños y niñas que conocí en el colegio “Fe y Alegría” de Ventanilla gracias a mi querido colegio “La Salle”. Muchas gracias al Hno. Román Suella quien me abrió las puertas de la escuela con todo el aprecio y cariño que nos une desde hace varios años. Y conocí a Linda Cerna y Candy Lezameta, dos adolescentes líderes quienes me convencieron de plantear un tema de tesis sobre la niñez donde se visibilice la participación y autonomía en la infancia como dimensiones clave para el desarrollo. Y no saben cuánto cambió la vida a partir de allí. Gracias a ambas. Y a José Alfredo Chávez, por quien conocí a la Comisión Nacional por los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CONADENNA). Gracias por todo.

A “Puk Wawa”, nuestro sueño compartido con Gaby Zumarán, Gaby Alvarez, Ivanoel Carrasco, Sharon Montes y Lucho Salazar en la PUCP. Fuimos ganadores del Concurso de Responsabilidad Social Universitaria organizado por la DARS y OPROSAC en dos oportunidades (2014 y 2015) y gracias a este fondo empezamos nuestro sueño de transformación social en la Casa Hogar “Arco Iris”: fortalecer los vínculos y autonomía en los niños y niñas en estado de abandono. No saben cuán gratificante es ver sus sonrisas y alegría durante este tiempo. Te llena de vida, es maravilloso. Gracias Lucía y Yannis por todo su apoyo y cariño desde OPROSAC en estos dos años, qué bonito conocerlas. Gracias mis “Puk Wawa” por este hermoso tiempo, gracias a la vida que me permitió conocerlos. Y el sueño continuará.

Al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) por haberme concedido una beca para viajar a Antigua (Guatemala) y presentar los avances de esta tesis en Junio de este año como parte de la Escuela de Posgrado en Infancias y Juventudes. Gracias a todos los profesores de Argentina, México, Colombia, Uruguay y Brasil por esas brillantes sesiones de clase y, muy especialmente, a la profesora argentina Valeria Llobet por sus enseñanzas durante los talleres y espacios de debate. Del mismo modo, a todos los amigos y amigas que conocí durante este fabuloso encuentro latinoamericano con los que compartimos sueños por el desarrollo de nuestras infancias en la región. Muchas gracias por todo. Con todo el cariño a Silvana Corso, compañera y amiga argentina, luchadora y firme defensora de la educación inclusiva para todos los niños y niñas desde su escuela en Buenos Aires. A Catalina, su hija, la bella Cata, porque ella y Silvana siempre guiarán mi camino. Las quiero infinito.

Al Fondo Monetario Internacional y Banco Mundial por haber elegido mi ensayo sobre Educación como uno de los ganadores del Concurso sobre visión de los jóvenes en el Perú en Octubre de este año. Gracias a ellos voy a Washington D.C en Abril próximo para participar en las Reuniones del Banco Mundial. Qué privilegio estar allí. Sigo emocionada y agradecida por todo ello. Del mismo modo, a la “Association for Childhood Education International” por elegir mi ponencia sobre esta tesis titulada “Freedom develops since childhood: synergies between Rights Approach and Capability Approach for participation and agency”, que será presentada en Marzo del próximo año en el “Global Summit on Childhood” en la ciudad de San José, Costa Rica. De igual manera a la “International Sociological Association” (ISA) por elegir mi ponencia sobre esta tesis para el “Third ISA Forum of Sociology” que se llevará a cabo en la ciudad de Viena, Austria en Julio del próximo año. No tengo palabras para tanta emoción.

A mi querida PUCP por haberme concedido el Beneficio Docente para estudiar esta maestría y a la Beca Aristóteles a la Excelencia Académica que me premió con un financiamiento económico adicional con el que logré culminar satisfactoriamente mi programa de maestría. Sin duda, ser profesora de la PUCP desde hace 5 años ha sido un privilegio que siempre agradeceré infinitamente. A mis estudiantes les debo tanto. Gracias por todo su aprecio y reconocimiento durante este tiempo. No saben cuánto me emociona enseñar y seguir formando a los jóvenes en la búsqueda de una sociedad más justa para todos y todas. Y cuán reconfortante es recibir sus palabras y cariño luego de las clases. Gracias infinitas.

Creo que no puedo estar más agradecida a la vida. Todas las personas que conocí y las experiencias que viví han sido regalos maravillosos que este tiempo ha permitido. Y la maestría una pieza fundamental para ello. Gracias por todo. Dicen que lo que se hace con pasión y entrega siempre abrirá caminos hermosos. Sí, todo lo que siempre soñé se va logrando y las próximas metas esperan por mí. Y hacia ellas voy. Muchas gracias.



## Introducción

El estudio y análisis sobre la infancia siempre ha ocupado un lugar central desde disciplinas como la Psicología, Educación, Sociología y Políticas Públicas. A partir de estos aportes, la niñez se considera como una etapa fundamental para el desarrollo de un ser humano integral, pues es sobre la base de estos primeros años de vida que se construye a un individuo autónomo, libre y con posibilidad de escoger caminos y tomar las mejores decisiones.

No obstante, la realidad en países como el Perú revela aún un panorama de privaciones y ausencias importantes desde la mirada de la pobreza multidimensional. Si bien los indicadores de desnutrición crónica han experimentado tendencias de descenso en los últimos años (en el área rural pasó de 40,3% a 28,8% en el año 2014), persisten todavía desafíos importantes en regiones como Huancavelica (35%), Cajamarca (32%) y Apurímac (27%) (ENDES, 2014). Frente a esta realidad, los esfuerzos desde la política pública y sociedad civil se han dirigido hacia el cierre de esta importante brecha con el propósito de asegurar una mejor calidad de vida en el futuro. Del mismo modo, los indicadores a nivel de logro educativo revelan un escenario de desafíos pendientes para que todos nuestros niños y niñas logren aprendizajes de calidad. En este sentido, la última Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) organizada por el MINEDU para el año 2014 reveló un panorama de avances globales, pues el 44% de los estudiantes de todo el país lograron el nivel satisfactorio en Comprensión Lectora y el 26% en Matemática. Esto representó un crecimiento de 11% y 9%, respectivamente, en comparación a los resultados del año 2013. Sin embargo, a pesar de que un mayor porcentaje de estudiantes se ubican en un nivel satisfactorio, es preciso señalar que existen aún brechas importantes en regiones como Loreto y Ucayali, por ejemplo, que todavía albergan a un bajo porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel satisfactorio en Comprensión Lectora (13.2% y 21.8%, respectivamente). (ECE, 2014)

Sin embargo, ¿será suficiente para el desarrollo de un niño el asegurar que las dimensiones de educación, salud y nutrición estén cubiertas? ¿Qué implica el desarrollo desde el Enfoque de las Capacidades? Es precisamente sobre estas primeras preguntas que la presente tesis orienta su discusión y aporte. Para Sen, el desarrollo humano consiste en la expansión de libertades de los individuos en un determinado contexto

social. Es decir, no basta solamente con asegurar un conjunto de servicios educativos o de salud, sino evaluar si la persona fue libre para escoger esos modos de vida.

Pero el problema se complejiza aún más si consideramos que la niñez ha sido históricamente invisibilizada de la toma de decisiones. En otras palabras, la posibilidad de otorgarles voz y protagonismo a los niños no ha formado parte de las prácticas constantes de los estados y las instituciones a lo largo del mundo. A pesar de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en el año 1989, la realidad ha tomado considerable distancia frente a un ejercicio real de los derechos de la infancia. Si bien el Enfoque de Derechos (ED) desarrolla un marco teórico y analítico imprescindible para la promoción de la participación infantil, proponemos este no resulta suficiente para asegurar una auténtica presencia y protagonismo de los niños y adolescentes.

Por ello, el Enfoque de Capacidades (EC), emerge como un marco normativo y evaluativo del bienestar humano que resalta el papel del niño como actor social y presenta un marco de análisis propio para entender y discutir la noción de agencia en la infancia. En este contexto, la presente tesis analizará el ED y el EC con el propósito de discutir las nociones de participación y agencia en los niños que, finalmente, devengan en una lectura sinérgica de ambos enfoques con una propuesta propia para la lectura de este importante proceso de desarrollo en la infancia. Pues solo si aseguramos que nuestros niños y niñas inicien un camino hacia la toma de decisiones y escojan aquellos modos de vida que les generen mayor bienestar, lograremos una base sólida y fundamental hacia el desarrollo como expansión de libertades.

### 1.1 Delimitación del objeto de estudio y justificación

El desarrollo de una nación no será posible si dentro de las políticas y acciones prioritarias de una sociedad, los niños, niñas y adolescentes no tienen un rol y accionar protagónico en la definición y construcción de sus propios objetivos y metas. Desde una visión tradicional, la voz de la infancia ha sido históricamente postergada y relegada al considerar que los niños, niñas y adolescentes son todavía incapaces de tomar decisiones y definir rumbos de acción en sus propias vidas, pues son aún “menores de edad” o se encuentran “en proceso de desarrollo a la adultez”, de modo que el tutelaje y la protección han sido parte de una práctica tradicional que ha invisibilizado su voz y protagonismo.

Tras la Convención de los Derechos del Niño (CDN), en el año 1989, se reconoció por primera vez a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y los Estados firmantes se comprometieron a asegurar y garantizar este conjunto de derechos. De este modo, la CDN reconoció que las personas menores de 18 años tienen derecho al desarrollo físico, mental y social que les permita expresar de manera libre sus opiniones y puntos de vista. En el caso del Perú, la Convención quedó ratificada a través de la Resolución Legislativa N° 25278 del 03 de agosto de 1990. (Convención de los Derechos del Niño – UNICEF, 1989)

Dentro de la CDN, se garantiza el derecho a la vida, a la salud física y a un entorno favorable al crecimiento y desarrollo de la infancia. Del mismo modo, dentro de este tratado universal se incluyen un conjunto de artículos vinculados a la participación y protagonismo de las infancias en su propio desarrollo. En este sentido, los Estados se comprometen a garantizar que los niños que estén en condiciones de formarse una opinión propia, puedan expresar de manera libre sus puntos de vista y, por lo tanto, deben ser escuchados. Así, bajo este marco de derechos, se garantiza un conjunto de atribuciones a la infancia y se la protege ante cualquier intento de vulneración de los mismos.

Precisamente, este marco de derechos y obligaciones reunidos dentro de la CDN, corresponde al Enfoque de Derechos (ED). Sin duda, este enfoque ha contribuido de

manera importante para el establecimiento de un marco jurídico universal y de protección a las infancias alrededor del mundo. Más aún, el marco de derechos reunidos en la CDN le otorga un rol importante a la participación y protagonismo de los niños en la definición de su propio desarrollo. Pero, ¿asegurará este corpus normativo el real protagonismo de los niños en el contexto social?

Desde el Enfoque de las Capacidades (EC), la lectura y análisis del protagonismo de las infancias ha sido objeto de discusiones y producciones que presentan una aproximación distinta para la comprensión de la participación infantil. El EC no cuestiona la importancia del ED para la definición de un marco normativo para los derechos de la infancia con carácter de exigibilidad a los Estados firmantes, pero sí discrepa con el ED cuando este último entiende que el propósito de la participación infantil corresponde a lograr que un niño se involucre en discusiones y participe activamente en diferentes espacios de decisión. Para el EC, fundado a partir de los escritos del premio Nóbel de Economía, Amartya Sen, el desarrollo consiste en la expansión de libertades de los individuos teniendo en cuenta aquello que valoran y tienen razones para valorar.

Sin duda, el acento sobre las libertades y elecciones es crucial para el EC, pero esta no reside en el conjunto de derechos señalados en la CDN. Para el EC, este plano solo corresponde al ámbito formal de derechos que deben ser transformados en reales libertades que les permitan a los niños escoger esos modos de vida que les generan mayor bienestar. Por ello, la brecha entre libertades formales (derechos) y libertades reales (“capacidades”) es parte central de la discusión y análisis entre estos dos enfoques.

En esta línea de análisis, el EC no sólo subraya el logro (“achievement”) sino cómo es que el niño alcanzó ese logro. Es aquí donde el contexto para el desarrollo de este espacio de libertades adquiere una importancia central y Sen presenta la noción de “agencia”, en tanto permite a los individuos actuar de acuerdo a aquello que valoran en un determinado contexto (Sen, 2000). En consecuencia, desde el EC, un marco que proteja y considere al niño como sujeto de derechos no supone necesariamente que éste niño sea un actor social. Para Sen, el desarrollo de la agencia supone a una persona que elige y actúa de acuerdo a sus motivaciones y metas en un contexto determinado. No obstante, como veremos en el desarrollo del presente documento, la edad en los niños junto a otros

elementos individuales y colectivos suponen un conjunto de consideraciones específicas a tomar en cuenta para analizar y evaluar la participación y agencia en la infancia.

Sin embargo, como ya hemos señalado, no todas las investigaciones sobre la infancia han registrado a este período como clave para la formación de capacidades y la evaluación del bienestar. Además, la mayoría de trabajos y acciones se han centrado en el aseguramiento de derechos vinculados a la educación, salud y nutrición, mas no en la participación de los niños como protagonistas de su propio bienestar, por lo que este tema no ha logrado mayor visibilidad en las apuestas y acciones que se trabajan con la niñez.

No obstante, en el caso del Perú, dos décadas después de la CDN, existen diversas organizaciones que trabajan por la participación de la infancia y que lucharon activamente por el reconocimiento de estos derechos para el real ejercicio de lo señalado en el marco jurídico internacional. En este contexto, organizaciones internacionales y ONG de infancia en el país han logrado un trabajo intenso y productivo por el posicionamiento e incidencia del trabajo por los niños. Sin duda, la participación infantil es parte de documentos importantes como el Código de los Niños y Adolescentes (Ley 27337) y el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia – PNAIA (2012-2021) en donde se recogen los derechos de la niñez a ser escuchados, emitir una opinión, formar parte de colectivos y grupos consultivos, entre otros.

Pero, ¿ello supone que la participación desarrolla agencia? ¿ambos términos nos refieren a lo mismo? ¿o la participación supone un medio para desarrollar la agencia? Estas preguntas estarán en la base de la discusión que la tesis presentará a lo largo del documento. Si bien la CDN implica un hito fundamental para garantizar los derechos de la infancia, resulta vital problematizar y discutir términos, conceptos y enfoques que están detrás de estos marcos, con el propósito de abrir un diálogo y discusión que permita enriquecer las políticas públicas sobre la infancia en nuestro país. En este sentido, el EC propone una lectura y análisis que se enfoca en las elecciones del niño y todo aquello que permite transformar “derechos formales” en “reales libertades” que se valoran y se tienen razones para valorar.

## 1.2 Objetivo General

Analizar y discutir las visiones que tienen el Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades sobre la participación y agencia en la niñez para la construcción de una propuesta sinérgica de lectura integral.

## 1.3 Objetivos específicos

- Discutir el Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades para el análisis de la niñez, participación y agencia.
- Plantear una lectura integral de los enfoques señalados donde se evidencien las sinergias y vínculos que permitan comprender el rol de la participación y la agencia en la niñez.
- Proponer líneas de investigación futuras que se centren en la discusión sobre “derechos” y “libertades” dentro de la diversidad y complejidad de infancias existentes en nuestro país.

## 1.4 Metodología

La presente investigación se centra en la revisión y análisis documental sobre la participación y agencia en la niñez desde los Enfoques de Derechos y el Enfoque de las Capacidades. Para ello, se han revisado las publicaciones, *papers* y libros especializados que trabajan estas temáticas con el propósito de realizar una lectura analítica e integral de la participación y la agencia en la infancia.

Adicionalmente, se han incorporado extractos de algunas entrevistas realizadas al Coordinador Técnico de la Comisión Nacional por los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (CONADENNA) del Perú con el propósito de ilustrar el trabajo que está realizando esta organización respecto a la promoción de la participación infantil. Cabe indicar que este material no corresponde a los objetivos específicos del trabajo, pues solo complementa de manera exploratoria algunas líneas del trabajo.

Es preciso señalar que en una primera parte del diseño de la investigación se tenía planeado realizar un trabajo de campo con esta organización, pero, lamentablemente, los niños no estaban participando de manera activa en el colectivo y el coordinador técnico tuvo algunos contratiempos que dilataron el período de recojo de información, lo que impidió que esta tesis tuviera un aporte empírico, pues sobrepasó los tiempos asignados para el Seminario de Tesis de la maestría. Sin embargo, sí logramos realizar dos entrevistas con el Coordinador Técnico para recoger sus percepciones sobre participación en la infancia.

Frente a ello, desde el Seminario de Tesis de la maestría, se me planteó un segundo camino para la obtención del grado de Magíster: realizar un aporte teórico sobre el tema que conduzca hacia una propuesta y lectura propia de la problemática de participación y agencia en los niños. Siguiendo esos lineamientos, presento el documento con el recojo documental y análisis de esta temática a partir de la discusión del Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades.

### 1.5 Supuestos de investigación

Dado que el tema se centrará en el rol de la participación y el ejercicio de la agencia en la niñez, se han formulado algunos supuestos que contribuirán a problematizar las preguntas señaladas en líneas anteriores tras la revisión y discusión de los marcos y enfoques teóricos sobre la infancia. Dado que no se ha realizado un trabajo de campo, estos supuestos solo son esbozados a nivel de discusión teórica sin el propósito de lograr su verificación en el ámbito empírico.

- La participación constituye un medio que permite el ejercicio real de los derechos señalados en el marco de la CDN. Es el medio, mas no el fin. El fin supone alcanzar estados de bienestar que se desean y valoran, y que han sido logrados por una elección del niño en contextos sociales determinados.
- Desde el ED, los derechos son formales (“entitlements”), pero el “capability” implica la transformación de estos derechos en reales libertades para el niño. Ello supone que el EC va más allá de un niño como “sujeto de derechos” y promueve el ámbito de la *elección*.

- En ese sentido, la *agencia* recupera la participación y se basa en ella para alcanzar reales libertades en la infancia. Así, se trata de movilizar habilidades y destrezas individuales dentro de un contexto de oportunidades que puede limitar o promover esta expansión de libertades.



En esta primera parte, se presentarán los conceptos fundamentales del EC para la conformación de un marco general de discusión y problematización de los conceptos de participación, agencia y desarrollo en la niñez.

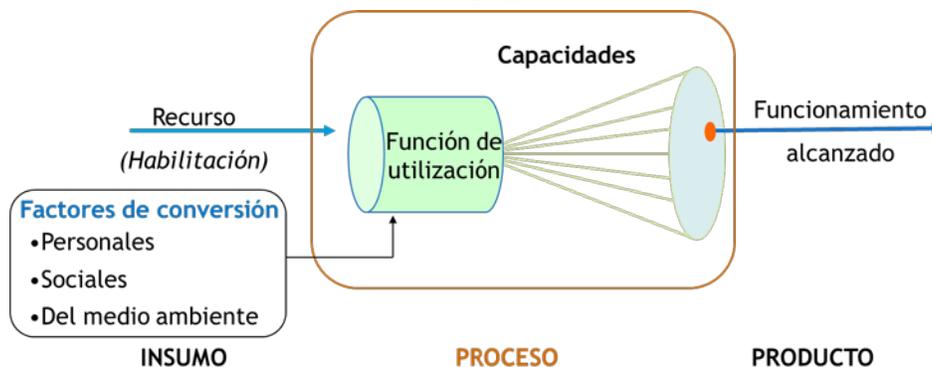
### 2.1. El Enfoque de las Capacidades: conceptos centrales

El Enfoque del Desarrollo Humano, también conocido en la literatura como Enfoque de las Capacidades (*Capability Approach*), surge hacia fines de la década de los ochenta, como resultado de los trabajos del economista indio y Premio Nóbel de Economía, Amartya Sen. Su nacimiento se inscribe como parte de la crítica al paradigma de crecimiento basado en el Producto Bruto Interno (PBI), como medio y fin del desarrollo de las naciones. Frente a esta postura, Sen postula un enfoque que trasciende a la riqueza económica y señala que ésta solo constituye un medio para alcanzar los fines que cada ser humano valora y tiene razones para valorar. De este modo, construye un enfoque que señala que el desarrollo supone la ampliación de las libertades de las personas, en donde se entiende a la libertad (*freedom*) como la posibilidad de elegir (*choice*) los distintos modos de vida que la persona considere valiosos. (Sen, 2000)

De esta manera, el acento sobre la elección individual supone un paradigma centrado en el ser humano y en el reconocimiento de su capacidad de agencia. Por ello, adquiere la denominación de Enfoque del Desarrollo Humano, al considerar a la persona como un sujeto activo que lidera su propia transformación y desarrollo (Sen, 2000). Junto a ello, los trabajos de la estadounidense Martha Nussbaum han contribuido al corpus teórico, analítico y práctico del EC desde la Filosofía. Su aporte ha sido importante, pues coloca el énfasis sobre el carácter humanista del enfoque al señalar que cada persona es un fin en sí mismo y, en este sentido, el EC está comprometido con el respeto a la dignidad y la autodefinición de las personas. En otras palabras, busca su florecimiento humano. Asimismo, no solamente se centra en el bienestar individual y la oportunidad de elegir los modos de vida que se consideren deseables, sino que indica que estos arreglos subjetivos no podrán ser concretados si el Estado y las políticas públicas no cumplen su labor en la mejora de la calidad de vida de las personas. Esto implica que las condiciones objetivas deben ser brindadas por los Estados quienes son responsables de la provisión y calidad de los servicios de educación, salud, empleo, etc. (Nussbaum, 2012).

Ahora bien, la literatura sobre el EC distingue entre “capacidades” y “funcionamientos” (“functionings”). De acuerdo a Alkire y Deneuline (2009), los “funcionamientos” son los “beings” y “doings” que las personas valoran y tienen razones para valorar. Por ejemplo, estar bien nutrido, estar empleado, estar sano, estar educado. Para las autoras, siguiendo las ideas de Sen, la palabra “value” resulta fundamental, pues el énfasis debe estar en aquello que la persona considera valioso e importante dentro de un contexto social. Por ello, es vital que el ser humano sea capaz de discernir y deliberar aquello que considera importante para su vida. Junto a ello, “capacidades” (“capability”) refiere a la libertad que permite disfrutar de esos “funcionamientos” que se valoran. En otras palabras, supone el conjunto de posibles combinaciones de “funcionamientos” que la persona puede elegir. Así, un ser humano puede tener para sí un set de “funcionamientos” entre los cuales optar, lo cual supone un mayor margen de elección entre diversos modos de vida que se consideren valiosos. En este contexto, la agencia adquiere crucial importancia, pues implica esa habilidad para lograr metas y objetivos que se valoran o, en otros términos, supone a un ser humano que tiene para sí la dirección de su propio destino. (Alkire y Deneuline, 2009).

Junto a los elementos señalados anteriormente, el EC considera importante el papel de los recursos (“entitlements”) o habilitaciones que el ser humano posee y que, a través de una función de utilización, suponen ingresar al espacio de las capacidades o elecciones que los individuos realizan para alcanzar un conjunto de “funcionamientos” o desempeños. Esto es graficado por Muñiz (2009), a través del siguiente dibujo:



Fuente: Muñiz Castillo (2009)

De este modo, el EC se va configurando como una perspectiva evaluativa que focaliza su atención en el bienestar individual dentro de un entramado social, político, cultural y económico. En este sentido, se centra en observar los procesos de elección de “funcionamientos”, la calidad de éstos y de qué manera se van tomando y delimitando esas opciones. Como señala Sen, no es lo mismo una persona que está malnutrida porque decidió ayunar que aquella que lo está porque no tenía los recursos económicos para comprar alimento. Por ello, la pobreza no implica únicamente ausencia de recursos, sino privación de “capacidades”. (Sen, 2000).

### 2.1.1. Hacia la medición de las capacidades: el reto de la operacionalización

Sin embargo, ¿cuáles son esas capacidades a considerar como parte del EC? ¿Qué es aquello que el ser humano valora y tiene razones para valorar? Estas preguntas son, desde mi punto de vista, algunas de las que plantean el desafío que enfrenta el EC en el intento por establecer cuáles son esas dimensiones e indicadores que permiten traducir la propuesta humanista en algo medible, observable y evaluable. Si el EC implica una nueva mirada del desarrollo, es vital saber cuáles son esas “capacidades” relevantes o “funcionamientos” a considerar como parte de las intervenciones o la política social de un determinado país. Sin duda, en este debate y discusión permanentes, se encuentran inmersos los académicos y estudiosos del enfoque quienes han generado aportes interesantes a este camino de la operacionalización, aún no concluido, ciertamente.

Si bien Amartya Sen no propone ni señala cuáles son esas capacidades del desarrollo humano, la filósofa Martha Nussbaum sí propone una lista de 10 capacidades entre las que se incluyen, por ejemplo, la Vida, Salud física, Sentidos, integridad física, emociones, razón práctica, entre otras, que, de acuerdo a la autora, deben ser sometidas a un proceso de deliberación pública. En este contexto, Paola Ballon (2013), presenta un interesante resumen de las propuestas de capacidades y funcionamientos según diversos autores (Streeten et al, 1981; Saith, 2001; Doyal and Gough, 1991, Desai, 1995; Qizilbash, 1998, entre otros). Así, por ejemplo, dentro de estas listas, se consideran capacidades básicas como educación apropiada, seguridad física, seguridad económica, agua, conocimiento, nutrición, entre otras.

Ahora bien, estas capacidades pueden ser variables y distintas. De acuerdo a Alkire (2008), la “agencia” puede ser agrupada en cuatro categorías. En primer lugar, la agencia

puede ser medida respecto a un conjunto de dominios que pueden incluir el consumo, la salud, la educación, la política y otras actividades. En segundo lugar, el ejercicio de la agencia puede involucrar el control directo por parte de una persona o grupo, pero también puede ser ejercida como un “poder efectivo” por parte de un individuo o grupo; por lo tanto, se requiere medir ambas situaciones. En tercer lugar, los agentes pueden fomentar su propio bienestar o el de su familia, por lo que no necesariamente esto implicará que la agencia expanda su propio bienestar, incluso puede reducirse. En cuarto lugar, será importante tener presentes estas preguntas: ¿las personas pueden actuar en favor de aquellas cosas “que valoran”? y ¿pueden ellas hacerlo en favor de aquellas cosas que “tienen razones para valorar”?

Sin duda, estas preguntas recorren el reto de la medición de las capacidades y la agencia. En este sentido, Agarwal, Humphries y Robeyns (2005), coinciden con Alkire en las líneas generales para evaluar las dimensiones. Así, los autores consideran cinco criterios: explicitar la formulación; justificar la metodología; sensibilidad hacia el contexto, establecer diferentes niveles de generalidad, y evitar el reduccionismo en la búsqueda de la exhaustividad. Entonces, si realizamos una lectura transversal de ambas propuestas es posible señalar que el reto de la operacionalización, más allá de establecer listas definitivas, supone situar estas dimensiones dentro de un campo que permita su especificidad, pero sin que ello suponga perder las líneas de generalidad. Además, y de suma importancia, es que estas dimensiones sean deliberadas y debatidas entre las personas en el ejercicio de su razón práctica.

## 2.2. Agencia: enfoques, conceptos y operacionalización

La agencia es un concepto vital no solo dentro del EC, sino también desde disciplinas como la Filosofía, Psicología, Sociología, entre otras. En este sentido, ha sido parte de las temáticas de estudio de diversos autores a través de libros, *papers* y publicaciones que han tratado de aproximarse hacia la definición de este concepto y las dimensiones operativas a considerar para la implementación de proyectos de desarrollo que consideren este eje. Como ya hemos señalado anteriormente, para el caso del presente estudio, resulta vital acercarnos hacia las definiciones y consideraciones de la agencia desde las disciplinas humanas y sociales para luego construir la discusión central del Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades en relación a la participación y agencia en la infancia.

### 2.2.1. Enfoques y aportes desde la Filosofía y Psicología

Desde los aportes filosóficos de Hanna Arendt (1993), es importante recoger cómo la autora distingue entre *labor*, *trabajo* y *acción*. *Labor* se vincula a la satisfacción de necesidades básicas entre los seres humanos dentro de los ciclos vitales y la naturaleza. En este contexto, se trata de un espacio que está regido por la previsibilidad, la necesidad y en donde el *animal laborans* es incapaz de habitar la esfera pública. Por su parte, el *homo faber* (dentro del *trabajo*) está capacitado para tener una esfera pública propia dentro del sistema de mercado, mediado, ciertamente, por reglas e intercambios definidos. Así, este *homo faber*, que es el productor de cosas, lo hace en aislamiento y se vincula con otras personas a través de dichas transacciones.

Por su parte, la *acción* supone, en palabras de la autora, “tomar una iniciativa, comenzar, conducir y finalmente gobernar, poner en movimiento” (Arendt, 1993: 201). De este modo, subyace en la acción lo inesperado, lo improbable y en donde el discurso es parte fundamental del ser humano al anunciar aquello que hace, ha hecho o intenta hacer. Así, a través de la acción y el discurso los seres humanos revelan su identidad y aparecen en el mundo. En este sentido, la acción requiere de la presencia de otros en la esfera pública. A partir de estas ideas, consideramos que si bien Arendt no señala explícitamente la noción de “agencia”, esta última se encuentra vinculada a la “acción”, pues revela el carácter decisorial y público para movilizar esas motivaciones en favor de los objetivos trazados.

Por su parte, Bandura (2000), desde la Psicología –particularmente desde la teoría social cognitiva –distingue entre tres diferentes formas de agencia: personal, proxy y colectiva. El autor señala que la mayoría de estudios sobre ejercicio de agencia se han focalizado sobre la individual, motivacional y afectiva sin tomar en cuenta que los individuos pueden no tener control sobre las condiciones y las prácticas institucionales que afectan sus vidas. Bajo estas circunstancias, las personas buscan su bienestar y seguridad a través del ejercicio de una “agencia proxy”. En otras palabras, los individuos actúan en nombre de otras que tienen *expertise* en el tema y consiguen sus objetivos. Asimismo, la teoría social cognitiva extiende su concepción de la agencia humana a la agencia colectiva, donde se comparten no solo un conjunto de habilidades y conocimientos sino, sobre todo,

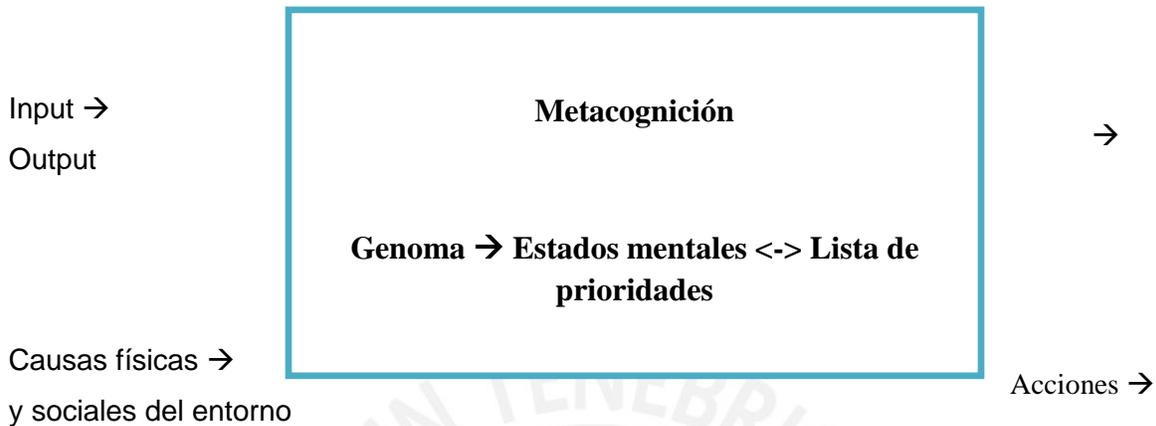
se generan mecanismos de coordinación interactiva y dinámicas de sinergia entre los diferentes miembros.

Por su parte, Quintanilla (2014), quien también desarrolla su producción desde el Enfoque de Capacidades, presenta un análisis de la agencia desde lo filosófico y cultural. Para ello, propone un modelo de agencia que presenta las siguientes características:

1. Supone un conjunto de causas externas al ser humano; por ejemplo, la tradición, la educación, las fuerzas naturales, etc.
2. Implica una serie de causas internas que constituyen al ser humano y su comportamiento, pero que éstos no eligen de manera voluntaria o plena. Así, por ejemplo, se encuentran aquí los estados mentales, creencias, afectos, etc.
3. El genoma, que tampoco se elige
4. La lista de prioridades. Sobre la base de las causas internas y el genoma, los seres humanos elegimos las preferencias que están en la parte superior de nuestras prioridades en un contexto específico. Aquí se incluyen a los valores, familia, recursos económicos, amigos, etc.
5. Simulación. El ser humano, gracias a la metarepresentación, puede imaginar los escenarios futuros y los estados mentales de cada uno de esos escenarios. En este contexto, elegimos aquellos escenarios que maximizan nuestra lista de prioridades.
6. En contextos donde existe deliberación y no necesariamente podemos elegir para la maximización de nuestra lista de prioridades, el lenguaje tiene un rol fundamental, puesto que promueve la formación de un discurso que permite la evaluación de los pros y contras en un escenario determinado.
7. La conciencia autobiográfica o autoconsciencia. Este elemento es crucial, puesto que la autoconsciencia promueve la generación de nuevas relaciones causales o puede cambiar las ya existentes.

De acuerdo al autor, estos siete elementos se encuentran en interrelación e influencia mutua, por lo que la agencia se nutre de este proceso de interdependencia entre los elementos señalados. Sin embargo, no todos los elementos tienen un nivel de importancia similar, puesto que para Quintanilla, la consciencia biográfica es quizá uno de los elementos más importantes para la constitución de la agencia. Para el autor, si gozamos de mayor autoconsciencia esto implica un mayor nivel autoconocimiento y, por lo tanto, de libertad. Así, maximizar este autoconocimiento nos conducirá a expandir las libertades.

Por lo tanto, el desarrollo según el EC tendrá un sentido vital. Esto queda expresado en el siguiente gráfico:



*Fuente: Quintanilla (2014: 137)*

En suma, estas primeras propuestas teóricas enfatizan el rol fundamental de la agencia como parte de la constitución del ser humano. En este contexto, el papel que cumple la dimensión individual es importante en tanto configura los estados y disposiciones subjetivas para el ejercicio efectivo de la deliberación y participación en el espacio público, como bien diría Hanna Arendt. Asimismo, revela las condiciones estructurales o causas externas sobre las que el ser humano puede tener un mayor o menor margen de maniobra para el ejercicio de la agencia. Finalmente, se resalta también el papel que cumplen las prioridades de los sujetos sobre aquello que desean lograr. De este modo, la agencia, desde estas disciplinas adquiere un rol central para la configuración del ser humano dentro de un contexto social.

### 2.2.2. Aproximaciones desde el Enfoque de las Capacidades

David Crocker (2008), reseña los conceptos e ideas que están detrás de la agencia a partir de los papers y publicaciones de Sen. En este sentido, Sen considera que la agencia y el bienestar se encuentran estrechamente vinculados, aunque son aspectos que también se distinguen entre sí. Esto se expresa en el siguiente cuadro:

	Agencia	Bienestar
Logro	Logro de agencia	Logros en bienestar ("Funcionamientos")
Libertad	Libertad de agencia	Libertad de bienestar ("capacidades")

Fuente: Crocker (2008: 151)

En este sentido, Sen, citado por Crocker, indica que el "logro de agencia" implica que, por ejemplo, una persona alcance las metas que se propone aunque éstas no estén necesariamente conectadas con su propio bienestar. En contraste, el logro en el bienestar implica que si bien no se alcanzan totalmente los objetivos o metas propuestas, sí se le otorga un gran énfasis al bienestar de la persona. De este modo, observamos que tanto la "agencia" como el "bienestar" tienen dos dimensiones: el *logro* y la *libertad* para conseguir esos logros. En este contexto, la libertad de agencia puede estar limitada por las variables estructurales de tipo política, económica, etc. De igual modo, la libertad de bienestar supone la posibilidad de escoger.

Junto a ello, Crocker (2008), distingue entre una agencia directa y una indirecta. Esto lo expresa a través de los siguientes ejemplos:

*"I would exercise direct agency if I myself decided to cook the meal and did so prepared and if I play some role in its preparation. That role may be more or less important, for instance, the onion I slice may be optional rather than essential seasoning... (But I can) ask my wife to cook the meal without my help, my request plays only an initiating role in the causal chain that issues in the meal. If I replace the fuse, when the kitchen current*

*shorts out, I contribute to the meal preparation but only remotely...In this case, I am an agent in the action but only in an indirect or fairly remote way”<sup>1</sup> (Crocker, 2008:155).*

De este modo, Crocker presenta de manera clara cómo el ejercicio de la agencia puede ser indirecto, pero influenciado por mis expectativas y metas propuestas. Por ejemplo, al ejercer el voto político tengo objetivos, aunque ciertamente mi agencia es indirecta al no ser yo la persona que finalmente concretice esas metas de manera directa. Así, tal como reconoce Sen, es imposible que en nuestras sociedades actuales los seres humanos tengamos el control total sobre nuestras vidas. Sin duda, como señala Crocker, “we exercise agency or control not when our goals are merely realized but when, in addition, we intentionally realize or contribute directly or indirectly to the realization of our goals”<sup>2</sup> (Crocker, 2008:156)

Asimismo, Sen, añade algunos elementos más a la agencia e indica que una persona es agente con respecto a una acción “X” cuando ella: a) decide por sí misma (en vez de que alguna otra fuerce esa decisión); b) basa sus decisiones en razones para la búsqueda de objetivos; c) tiene un rol en la acción “X” y d) de ese modo genera, o contribuye, a un cambio en el mundo. En este contexto, Crocker entiende que la agencia sería entonces una “agencia razonada” y es que la agencia lo es cuando, efectivamente, existe un razonamiento orientado al logro de un propósito. (Crocker, 2008).

Precisamente, en este punto sobre la importancia de la razón práctica, es que, de acuerdo a Crocker, se encuentra el nexo con la propuesta de Martha Nussbaum. Sin embargo, Sen y Nussbaum discuten sobre la distinción entre agencia y bienestar colocando énfasis y matices distintos. Según Crocker, la concepción de agencia de Sen se focaliza en la búsqueda del bienestar de las personas – sin que medie en su propuesta el florecimiento humano- y enfatiza que los individuos y las comunidades son agentes que podrían decidir la naturaleza e importancia de sus metas y objetivos. Por su parte, Nussbaum, desde una vertiente asociada a la filosofía griega, encuentra dificultades para distinguir entre lo

<sup>1</sup> “Yo puedo ejercer la agencia directa si decido cocinar la comida que había preparado y tengo un rol en esta preparación. Este rol puede ser más o menos importante, por ejemplo, en el corte de la cebolla, pues puede ser opcional en vez del aderezo esencial... (pero puedo) preguntarle a mi esposa si desea cocinar la comida sin mi ayuda, (aquí) mi pedido juega solo un rol inicial en la cadena causal de elementos de la comida. Si yo reemplazo el fusible, cuando la cocina sufre un cortocircuito, solo contribuyo a la comida de forma remota. En este caso, soy un agente de esta acción, pero solo de una forma indirecta” (*Traducción de la autora*)

<sup>2</sup> “Ejercemos la agencia o la controlamos no cuando nuestra metas son realmente realizadas, sino cuando, además, intencionalmente contribuimos directamente o indirectamente a la realización de esos objetivos” (*Traducción de la autora de esta tesis*)

individual y lo comunal y señala el ideal de un florecimiento humano parcial que incluye la afiliación y la razón práctica. En este sentido, es solo “parcial” porque su lista responde a los “mínimos sociales” que la dignidad humana requiere. Y, esto para la autora, invoca a la existencia una reflexión filosófica y un diálogo entre las sociedades. (Crocker, 2008)

De este modo, si bien existen discusiones en torno a las dimensiones a considerar como parte de la agencia, es posible señalar que ella implica la búsqueda de metas y objetivos que las personas consideren valiosos. Para ello, el ejercicio que implica lograr estas metas supone un proceso donde esta agencia pueda ser de tipo más individual o colectivo. Junto a ello, no necesariamente el actor o grupo social debe involucrarse de manera directa en algún objetivo, sino que este proceso puede ser indirecto y, finalmente, se logra alcanzar la meta propuesta. En suma, es preciso añadir que el bienestar es un concepto que se vincula de manera muy estrecha con la agencia. Por ello, veremos en los siguientes puntos, que al realizar el ejercicio de operacionalización se encontrarán varios vínculos y conceptos dentro de él.

### **2.2.3. Hacia la medición de la agencia desde el Enfoque de las Capacidades: propuestas de OPHI**

Luego de revisar los principales aportes teóricos para comprender el concepto de agencia, este punto se concentrará en las propuestas de operacionalización de este concepto. En este sentido, la OPHI (“Oxford Poverty and Human Development Initiative”) ha desarrollado, a través de documentos de trabajo, una serie de propuestas para la medición de la agencia. Sin duda, acercarnos a la operacionalización de este concepto forma parte de los desafíos del EC como parte de sus denominados “missing indicators”. En este sentido, es interesante recoger las propuestas desarrolladas desde esta institución, perteneciente a la Universidad de Oxford.

Sabina Alkire y otros autores señalan que el concepto de agencia se encuentra estrechamente vinculado al de empoderamiento, autonomía, autodirección, participación, autoconfianza, entre otros. En este contexto, Alkire e Ibrahim (2007), presentan una lista de definiciones de “empoderamiento”, en donde la agencia se encuentra como parte de alguna de ellas.

En concreto, sobre la agencia, Sabina Alkire (2008) presenta en su paper titulado “*Concepts and measures of agency*”, los elementos centrales para entender este concepto. En este sentido, recoge las ideas de Sen respecto a la agencia y su medición. En primer lugar, Sen señala que está implícita en su definición su ejercicio con respecto a propósitos múltiples; por lo tanto, la agencia no puede ser definida sin tomar en cuenta los objetivos. Asimismo, los objetivos de la agencia con respecto al bienestar del individuo pueden ser diversos e incluyen el objetivo de mantener relaciones familiares estables y actividades que se disfruten. En segundo lugar, la agencia puede incluir al poder como control. En este sentido, el poder efectivo es el poder del que gozan las personas o grupos para lograr los resultados que escogen. En el caso del “control”, éste refiere a la habilidad de la persona para tomar decisiones y controlar los procesos directamente, aunque esto no implique necesariamente el logro del objetivo deseado. (Alkire, 2008: 4-5)

En tercer lugar, para muchas personas, las capacidades están vinculadas a la agencia y el bienestar, puesto que cualquier meta u objetivo deseado implicarán la consideración del rol de agente. Sin embargo, la agencia no se dirige necesariamente hacia el bienestar, pues es posible que tenga otro sentido y éste es más claro en los casos en los que las acciones reduzcan otros aspectos del bienestar. Esto quiere decir que la agencia tiene una “condicionalidad abierta” en el sentido de que no está atada a cualquier tipo de objetivo o propósito, sino que se dirige hacia aquello que la persona considera importante, a nivel individual o colectivo. En cuarto lugar, la agencia se vincula a aquello que la persona “valora”. En este sentido, la agencia se centra en la evaluación de aquellas metas u objetivos. En quinto lugar, la agencia supone a un individuo responsable en situaciones de riesgo o que impliquen un incidente. (Alkire, 2008:6)

Asimismo, la autora presenta un análisis interesante en tanto sitúa a la agencia dentro de ciertos *dominios*. Así, por ejemplo, los dominios considerados para la encuesta demográfica y de salud que Alkire reseña son los siguientes: el dinero que ganes; las ganancias de tu esposo/a; el cuidado de salud; las compras importantes del hogar; las compras necesarias para el día; la visita a tus familiares y parientes. En este contexto, Alkire, señala que los dominios en donde se ejerce la agencia están representados por el *tipo de metas* que la persona tenga; o las *fuerzas potencialmente coercitivas* que puedan impedir la agencia como, por ejemplo, una relación matrimonial o el gobierno. Cabe señalar que estos dominios pueden ser los mismos que los considerados para medir la pobreza multidimensional. Esto implica acercarse a la agencia desde una mirada global,

puesto que el ejercicio de la agencia se encuentra en estrecha interdependencia con el conjunto de dominios.

En este sentido, un ejemplo, tomado de las Encuestas de Salud y Demografía, sitúan la pregunta en este sentido: ¿Quién usualmente toma las decisiones sobre “X”: Ud, su esposo/compañero, Ud y su esposo/compañero en conjunto, o alguien más? “X” se reemplaza por alguno de los seis dominios señalados anteriormente. Junto a ello, Alkire toma las preguntas respecto a las “choices” de *Alsop et al*:

- Si la oportunidad para realizar una elección existe (*existencia de una elección*)
- Si la persona o grupo toma esa oportunidad para escoger (*uso de la elección*)
- Si la elección produce el resultado deseado (*logro de la elección*)

Asimismo, Alkire (2005), en un paper titulado “*Subjective quantitative studies of human agency*” coloca los elementos centrales del “bienestar”, “agencia” y “empoderamiento”. En este sentido, tal como se observa en el cuadro, el bienestar supone aspectos de la vida de las personas que estas valoran y tienen razones para valorar. Asimismo, una dimensión del bienestar supone la autodirección y la razón práctica, es decir la agencia, tal y como lo señalaba Nussbaum. En este contexto, la agencia implica un valor intrínseco y uno instrumental. El primero de ellos es parte del propio bienestar de la persona mientras que el valor instrumental implica cambios positivos en algunas dimensiones del bienestar. Finalmente, el empoderamiento se entiende como un subconjunto de la agencia que se focaliza en el valor instrumental de la agencia.

Bienestar	Agencia	Empoderamiento
Aspectos de la vida de las personas que ellos valoran y tienen razones para valorar	Habilidad de las personas para actuar en función a lo que les interesa	Un subconjunto de la agencia que está enfocado en el valor instrumental de la agencia
<b>Algunas dimensiones del bienestar</b>	<b>Características de la agencia</b>	<b>Métodos para incrementar el empoderamiento</b>
Vida/salud/seguridad Entendimiento Excelencia en trabajo y juego <b>Auto-dirección o razón práctica (Agencia)</b> Amistad y afiliación Paz interior/ auto-integración Expresión creativa Espiritualidad / Armonía con tipos de significados y valores Armonía con el mundo natural	Es parte del propio bienestar (Valor intrínseco) Puede causar cambios positivos en algunas dimensiones del bienestar (Valor instrumental) Puede crear más cambios en los propios valores (valor instrumental) Puede entrar en conflicto con otras dimensiones del bienestar	Acceso a información Participación / inclusión Rendición de cuentas Capacidad de organización local

Fuente: Traducido por la autora de Alkire (2005: 5)

Por su parte, Alkire e Ibrahim (2007), en su paper titulado “Agency and empowerment”, señalan en base a las ideas de Sen, que la agencia es un tipo de proceso de libertad. Por lo tanto, se coloca un énfasis importante no tanto en el logro de la acción de un individuo, sino en el procedimiento que está en la base de su acción, puesto que es un requisito importante de la libertad. Junto a ello, Sen puntualiza que el agente actúa y, sobre todo, genera cambios en su entorno social. Luego, las autoras, recogen las definiciones de empoderamiento vinculadas a agencia a partir de los estudios realizados sobre el tema. Por ejemplo, en el estudio de Narayan, se señala que el empoderamiento concierne a la expansión de los activos y capacidades de las personas pobres para la participación en espacios de negociación, influencia, control y la exigencia de mecanismos de rendición de cuentas a las instituciones que afectan sus vidas. En este contexto, de acuerdo a la autora, la agencia es influenciada por las condiciones particulares (materiales, humanas, psicológicas) y las colectivas (voz, organización, representación e identidad). Del mismo modo, esta agencia puede estar limitada por las oportunidades estructurales como el clima institucional (información, capacidad de organización) y las estructuras sociales como los escenarios de tensión y conflicto. Finalmente, Narayan indica que el ejercicio de la agencia supone un “cambio en las reglas de juego”, dado que las instituciones formales e informales pueden constreñir el ejercicio efectivo de esta agencia. (Alkire e Ibrahim, 2007)

Por su parte Gordon y Cauce (s/f), presentan una definición de agencia que se centra en la capacidad y disposición para actuar en función del propio interés asegurando el bienestar de los demás. En otras palabras, supone la habilidad para escoger entre distintas alternativas para lograr aquello que se busca. En este contexto, los autores se plantean las siguientes interrogantes: i) ¿Es la agencia humana una capacidad generalizada o un dominio específico?; ii) ¿Qué características del contexto son necesarias como precondiciones para el ejercicio de la agencia?; iii) ¿Puede la agencia humana ser evaluada fuera de los “funcionamientos” logrados?; iv) ¿Está la agencia humana necesariamente vinculada hacia el bienestar en sentido positivo o hacia las metas que incrementan positivamente las capacidades de las personas?

De este modo, resulta importante recoger cómo estas propuestas se acercan hacia una operacionalización del concepto de agencia. En un primer intento por articular las ideas y consideraciones de la agencia desde las ciencias sociales y humanas junto a las de tipo más operativo es posible encontrar recurrencias: la agencia implica el actuar de acuerdo a aquello que se valora y cuyo ejercicio se da en un espacio donde existen contextos políticos y económicos que pueden limitar esta expansión. Sin duda, los dominios psicológicos o de tipo más subjetivo son nuevamente importantes, pero también como señalaba Alkire, las fuerzas coercitivas pueden ejercer una fuerte, mediana o débil influencia sobre las acciones de los individuos. Pero, ¿la agencia y su construcción tendrán características o dimensiones distintas a través de los grupos generacionales? En otras palabras, ¿cómo abordar la agencia desde la niñez? ¿son los niños capaces de ejercer agencia? ¿pueden participar y tomar decisiones en sus vidas? ¿la agencia y la participación son equivalentes? ¿qué vínculos y qué diferencias tendrían?

Para discutir las preguntas anteriores, en las siguientes líneas se conectarán las ideas previas con los marcos teóricos y metodológicos desarrollados desde la Psicología, Sociología y Sociología de la Infancia. Ello con el propósito de articular, posteriormente, la discusión central de este estudio entre el Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades.

### 2.3.1. La niñez y el desarrollo: aproximaciones desde la Psicología

Desde la Psicología, el desarrollo de la infancia supone un campo de estudio fundamental y decisivo para explicar y analizar los cambios que se dan en la conducta de los seres humanos a lo largo del ciclo de vida. En este sentido, la Psicología del desarrollo tiene entre sus objetivos analizar los cambios en las personas a través de sus distintos años de vida, tanto desde el punto de vista biológico como el afectivo y social. Como señala Thorne (2009), el desarrollo desde la Psicología refiere al conjunto de cambios sistemáticos que se dan en la vida del individuo desde su nacimiento hasta el fin de su período de vida, especialmente, los vinculados a la conducta. Por ello, varios autores destacan el papel de la herencia como determinante de los modos de comportamiento, pero, al mismo tiempo, otros plantean la importancia del medio ambiente para el desarrollo de la persona.

Para Thorne, los psicólogos estudian los determinantes biológicos, entendidos como las características y patrones genéticos compartidos por una especie, mientras que los determinantes ambientales corresponden a espacios físicos, culturales e históricos. De este modo, para la Psicología, la conducta toma en cuenta los dos tipos de factores.

En este contexto, las ideas o construcciones sobre la infancia se registran a partir del s. XVII a través de los aportes de John Locke quien en su obra sobre pensamientos vinculados a la educación, presenta a la infancia como una fase de la vida que debe merecer la atención por derecho propio, al ser un período formativo y de intensa vulnerabilidad. De este modo, para Hogan (2004), Locke fue una de los primeros estudiosos que percibió a los niños como individuos en su propio derecho, con habilidades particulares e impulsos que eran gobernados por la razón y restricción, pero también por sus puntos de vista. Por su parte, ya en el s.XVIII, Rousseau, a través de “El Emilio”, ofrece una imagen de la infancia como una etapa diferenciada y con valores característicos. Sin embargo, al mismo tiempo, consideraba que los niños no alcanzaban la “edad de la razón” hasta los doce años. Con ello, contribuía a una visión que consideraba a la infancia como “incapaz” o “en proceso de alcanzar la adultez”, por lo que este enfoque refuerza a la niñez en un sentido de “becomings” mas no en los “beings”.

Posteriormente, transcurrido el s. XIX y a inicios del s. XX, el estudio de la infancia asociado a la conducta y sus características dentro de las fases de la vida, inició una expansión interesante al formarse centros, facultades e institutos en las universidades de EE.UU y Europa que iniciaron la formación en este campo y la producción de investigaciones científicas sobre el tema. Precisamente, una de las corrientes teóricas con mayor influencia en el campo de la psicología infantil fue la Psicología del desarrollo. Desde este enfoque, se desarrollaron y formaron distintas tradiciones teóricas y aportes experimentales que contribuyeron a definir este campo de estudio. (Hogan, 2004)

En este sentido, la teoría Freudiana, por ejemplo, instaló la idea de etapas predecibles y la noción de un “niño regulado”, pues para analizar la mente adulta se debía mirar las experiencias de los niños, en tanto estas contribuían a la noción de un “niño aún no formado”. Por su parte, la teoría de Piaget, cuya influencia se ha trasladado también al campo del sistema educativo, asume una base natural para el desarrollo. En este sentido, fijó parámetros alrededor de la edad en las que ciertas tareas podían ser realizadas en etapas definidas y donde el niño se movía progresivamente. Sin embargo, investigaciones posteriores han demostrado que los niños pueden desplegar competencias en edades tempranas y no necesariamente en etapas fijas o parametradas. Aun así, la influencia de Piaget ha sido importante, pues consideraba que el desarrollo cognitivo de los niños era resultado de las influencias biológicas y experiencias sociales (Hogan, 2004).

Sin embargo, la investigación sobre la niñez desde la Psicología del desarrollo ha estado en desacuerdo con las aproximaciones que estudiaban a la infancia separada del contexto y en la reducción de sus experiencias a un código numérico. En este sentido, los aportes del sociólogo James Baldwin y del psicólogo Lev Vygotsky han enfatizado el estudio diario del significado de la vida de los niños, en discrepancia a la noción de niños aislados en tiempo y espacio. Hacia la década de los ochenta del s. XX, los trabajos de Vigotsky y Bronfenbrenner, resaltaban que los niños crecían en un mundo social en el que tanto lo social como el contexto temporal jugaban un rol muy importante, pero ellos eran agentes activos en la definición de sus propias vidas. Por ello, insistían en que las investigaciones dentro de los laboratorios no representaban el mundo real y las experiencias de vida de los niños. Por su parte, el enfoque de Bronfenbrenner se sitúa en la ecología del desarrollo y sostiene que una investigación es válida desde esta perspectiva si tiene lugar en los medios de vida real en donde los niños experimentan cada una de sus experiencias, es decir, en su ambiente. De este modo, al incorporar

también esta visión, se trasciende desde un modelo de “niño como objeto de estudio”, que no es completo, dado que no incorpora la dimensión práctica, hacia uno que considera al niño en interacción con su medio ambiente (Hogan, 2004).

De este modo, si bien existen tradiciones psicológicas que enfatizan el papel de la herencia o el conjunto de genotipos para explicar la conducta de los niños y su proceso de desarrollo, existen perspectivas desde la psicología del desarrollo que resaltan el papel del medio ambiente y las experiencias de vida en el contexto social que experimenta la infancia. Por ello, Hogan (2004), considera que si se tomaran de manera individual cada una de las perspectivas, la visión sobre la infancia caería en el reduccionismo. Por estas razones, insiste en estas tres consideraciones:

- 1) La psicología del desarrollo debe trascender el enfoque de determinismo biológico y la universalidad e invariabilidad de las etapas de la vida, hacia uno que considere que el desarrollo de la infancia comprende una serie de procesos de intercambio que envuelven a los niños y su medio ambiente a través del tiempo. Aquí se resumen las posturas de Bronfenbrenner, Vygolsky, Morris, Valsiner y otros.
- 2) La psicología del desarrollo no puede ignorar la vida actual de los niños en relación a sus contextos. Además, no debe focalizarse solamente en medir las competencias de la infancia en desmedro de la naturaleza y significado de las actividades e interrelaciones que entablan los niños con otros actores.
- 3) La meta para el entendimiento de un proceso de cambio, no es incompatible con una perspectiva que considere a los niños como agentes activos dentro de sus propios mundos. En este sentido, aceptar el rol de la edad cronológica como uno de los factores que potencialmente conforman la experiencia humana, no necesariamente supone un tratamiento válido para el análisis de la experiencia de los niños. Señalar esto no significa, desde luego, que las investigaciones ignoren o descarten las fuerzas biológicas para la comprensión de las experiencias de la infancia.

De este modo, si bien desde algunas tradiciones de la Psicología, el desarrollo del ser humano se ve impactado, en gran medida, por factores biológicos y patrones genotípicos, se reconoce el rol que juega el medio ambiente o contexto social para la definición de la niñez. En este sentido, la Sociología ha realizado interesantes aportes para la definición del individuo como agente en su dinámica dentro de la estructura social. Frente a las escuelas funcionalistas, la lectura de Giddens permite entender estos conceptos bajo la teoría de la estructuración.

### 2.3.2. La agencia desde la Sociología: aportes de la teoría de la estructuración

La teoría de la estructuración conforma una propuesta de lectura teórica de las relaciones sociales desarrollada por el sociólogo inglés Anthony Giddens. En este sentido, consideramos que aporta elementos interesantes para la discusión vinculados a la agencia, la estructura y el rol del individuo en esta interacción. Sin embargo, resulta más compleja que la definición acotada de estos conceptos, pues propone una lectura dinámica y rigurosa de las prácticas sociales y relaciones de poder entre los individuos dentro de un contexto social.

En el clásico texto titulado *“La constitución de la sociedad: Bases para una teoría de la estructuración”*, Giddens inicia su argumentación con la precisión de los enfoques teóricos predominantes en la Sociología como el Funcionalismo y el Estructuralismo. Ambos, aunque con diferencias notables en varios aspectos, coinciden, de acuerdo al autor, en expresar una visión naturalista y objetivista de la sociedad. De este modo, si bien el Funcionalismo se nutre de las posturas y tradiciones heredadas de la biología y las ciencias naturales y, por su parte, el Estructuralismo, es hostil a esta visión evolucionista, comparte con el Funcionalismo la preeminencia del “todo” social sobre las “partes”. En otras palabras, el enfoque considera que la estructura predomina y constriñe sobre la acción del individuo. Sin embargo, para la teoría de la estructuración, la visión de un individuo que recrea sus prácticas sociales de manera aislada o la conformación de una estructura total que define esas prácticas, supone caer en una visión fracturada de la sociedad. En este sentido, el autor señala que las prácticas sociales son recursivas, es decir, los actores las recrean a través de distintas estrategias en tanto ellos son, precisamente, actores. Por ello, esta lectura de la sociedad intenta ir más allá de un estructuralismo y más bien situarse en un punto de partida hermenéutico, pues supone

entender las prácticas sociales como una continuidad que implica, asimismo, la reflexividad de los individuos. En palabras de Giddens:

*“El registro reflexivo de una acción supone una racionalización, entendida aquí más como un proceso que como un estado, y como parte intrínseca de la competencia de unos agentes. Una ontología de un espacio-tiempo constitutivo de prácticas sociales es esencial para la idea de estructuración, que parte de una temporalidad y, por lo tanto, en cierto sentido, de una “historia”” (Giddens, 1986:41)*

De este modo, la racionalización de la acción, de acuerdo al autor, nos remite a una “intencionalidad” como característica de la rutina de un ser humano. Así, se evita caer en reduccionismos que señalen que este enfoque se refugia en lo inconsciente o las dimensiones subjetivas del individuo o que se esfuerza en mostrar que la vida social está gobernada y constreñida por corrientes oscuras de las que los actores no tienen noticia.

Por ello, Giddens define esta racionalización de la acción como la “comprensión teórica” continua que tienen los actores sobre los fundamentos de su propia actividad. Ahora bien, ¿qué implica ser agente desde la propuesta de Giddens? En sus palabras, *“ser agente es ser capaz de desplegar (repetidamente en el fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros”* (Giddens, 1986:51). Por ello, para el autor, un agente deja de serlo cuando pierde la aptitud de ejercer alguna clase de poder. En este sentido, Giddens usa la noción de poder en un sentido más amplio, es decir, como un aspecto de la dualidad de la estructura, la que analizaremos en las siguientes líneas.

Las nociones de estructura y estructuración son parte de la denominación de la teoría desarrollada por Giddens, pero, ¿qué significa estructura y estructuración? De acuerdo al autor, los “funcionalistas” y “estructuralistas” le han otorgado una definición a estructura bajo un enfoque tradicional al considerarla como el ‘esqueleto’ o la ‘armazón’ de un organismo. De este modo, la estructura se ve como algo externo al ser humano y que ejerce restricción a la libertad del individuo. No obstante, desde el post-estructuralismo la estructura se define como una intersección de presencias y ausencias, y no solamente como un diseño de presencias a modo de la escuela funcionalista.

Más aún, el autor puntualiza que esta estructura denota aspectos importantes de la articulación de relaciones sociales que contiene reglas y recursos. Por lo tanto, la estructura está conformada por propiedades articuladoras por las que *“resulta posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio, y que presten a estos una forma ‘sistémica’”* (Giddens, 1986:54). En otras palabras, la estructura es un ‘orden virtual’ de relaciones entre distintas prácticas sociales reproducidas y, además, existen en tanto esas prácticas se actualicen por parte de los agentes humanos.

De este modo, la “estructura” asume una concepción dinámica. Del mismo modo, Giddens añade la noción de “sistema” para referirse a las relaciones reproducidas entre los actores o colectivos que se constituyen a través de las prácticas sociales. Entonces, si la “estructura” correspondía a los recursos y reglas de los “sistemas sociales”, estos últimos, como hemos señalado, refieren a las relaciones reproducidas entre estos actores. Así, analizar la “estructuración” supone *“estudiar los modos en que estos “sistemas sociales” fundados en las actividades inteligentes de actores situados que aplican reglas y recursos en la diversidad de contextos de acción, son producidos y reproducidos en una interacción”* (Giddens, 1986:61).

De lo anterior se desprende que la constitución de agentes y de estructuras conforman una dualidad, donde la “estructura” no es externa al individuo ni necesariamente limitante, sino constrictiva y habilitante al mismo tiempo. Aunque ello no supone que, en ciertos momentos, las propiedades de estos “sistemas sociales” excedan las posibilidades de control por parte de los actores.

En suma, los aportes de Giddens nos revelan que la estructura no existe fuera de un sistema social conformado por reglas, recursos y propiedades de las prácticas sociales que reproducen los individuos. En este sentido, el sujeto es un agente en tanto tiene la posibilidad de recrear y actualizar la estructura a través de sus prácticas sociales, esto es la dualidad de la estructura. De este modo, se superan visiones reduccionistas y se le otorga al sujeto una capacidad reflexiva, con conciencia práctica y discursiva que le permiten realizar acciones y recrear distintas prácticas sociales.

### 2.3.3. Las redes de interdependencia funcional: los aportes de la sociología

de Norbert Elías

Desde la sociología de Norbert Elías es posible discutir también una propuesta de lectura del individuo y la estructura social. Para el autor, no es posible definir a la sociedad sin el concurso de los individuos. En este sentido, tiene una concepción respecto al niño y señala que éste *“necesita ser moldeado por otros; por lo tanto necesita de la sociedad para convertirse en un adulto psíquico. En el niño no solo los pensamientos, no son solo los comportamientos dirigidos conscientemente los que están formándose y transformándose en y mediante su relación con los demás, sino también las tendencias instintivas, los comportamientos dirigidos instintivamente”* (Elías, 2000: 42). De este modo, el autor enfatiza que para que el niño logre un crecimiento psíquico, no puede prescindir del vínculo con seres adultos más poderosos. Así, el niño indefenso, señala Elías, necesita ser modelado por la sociedad para convertirse en un ser fuertemente individualizado y diferenciado. Entonces, *“así como cada ser humano es un todo por sí mismo, es un individuo que se dirige a sí mismo y al que ningún otro puede dirigir si no lo hace él mismo, así también toda configuración de esa autodirección, la consciente como la inconsciente, es producto de un entrelazamiento, es decir, se ha desarrollado en un continuo ir y venir de relaciones con otras personas; por tanto, la forma individual del adulto es una forma específica de su sociedad”*. (Elías, 2000:43). De esta manera, Elías sostiene que el ser humano define su individualidad a partir de sus dependencias y necesidades dentro de un tejido social, pues esta historia se hace presente en el individuo y ésta es representada por el individuo.

Del mismo modo, Elías añade que cada uno de los seres humanos que transita por las calles, aparentemente de manera ajena a los otros, está ligado a otras personas por un conjunto de cadenas invisibles en donde funciones de la más diversa índole lo hacen depender de otros, y a otros, depender de él. Así, en palabras del autor: *“El ser humano individual vive, y ha vivido desde pequeño, dentro de una red de interdependencias que él no puede modificar ni romper a voluntad sino en tanto lo permite la propia estructura de esa red; vive dentro de un tejido de relaciones móviles que, al menos en parte, se han depositado sobre él dando forma a su carácter personal. [...] Y, de esta manera, cada ser humano particular queda, de hecho, atado; queda atado por cuanto vive en una constante interdependencia funcional con otras personas; es un eslabón de la cadena que ata a*

*otras personas. [...] Y es ese contexto de funciones que las personas tienen las unas para las otras lo que llamamos “sociedad”* (Elías, 2000: 31)

De esta manera, Elías reseña su visión sobre el individuo y sociedad, en donde el individuo no es quien crea a la sociedad ni ésta última aquella que conforma a un individuo, sino la red de interdependencias funcionales entre individuos que dan lugar a leyes y arreglos específicos dentro de la sociedad. Por ello, el autor enfatiza que es preciso trascender un modo de razonamiento que se focalice en observar individuos aislados y empezar un razonamiento basado en *relaciones sociales*. Así, dice Elías, la constitución de un niño no viene determinada por la naturaleza heredada, sino depende de la estructura social y el devenir histórico en el que éste crece y se va desarrollando. Como hemos señalado anteriormente, si bien Elías considera que el niño es moldeado, precisamente, por esta estructura social, su análisis responde también, desde luego, a la primera parte del s.XX donde las visiones sobre la infancia aún estaban teñidas del tutelaje de los padres o cuidadores dada la supuesta incapacidad de los niños para iniciar procesos de autonomía y agencia.

Finalmente, la propuesta de lectura del individuo y la sociedad en Elías es aquella que sostiene que la sociedad no es la suma de individuos aislados, sino una red de dependencias y necesidades que conforman un tejido humano. Éste último se hace presente en el individuo y son representados por el individuo, pues estas relaciones le otorgan sentido a lo que denominamos sociedad, o estructura social.

#### **2.3.4. El niño como actor social: nacimiento de la Sociología de la infancia (“Sociology of Childhood”)**

Ahora bien, frente a paradigmas vinculados a la biología o la psicología evolucionista, la Sociología, como hemos visto en líneas anteriores, ha resistido estas explicaciones reduccionistas y ha apostado por desarrollar una línea de comprensión basada en el concepto de socialización. En líneas generales, este concepto ha sido empleado por los sociólogos para delinear el proceso a través del cual niños y, en algunos casos, adultos, inician un proceso de aprendizaje de las normas sociales. De este modo, se transmite la cultura de manera intergeneracional (James, Jenks y Prout, 1998). Así, la Sociología de la Infancia nace como una subdisciplina dentro de la Sociología que espera contribuir a las ciencias sociales incorporando la visión de uno de los grupos tradicionalmente olvidados

en la sociedad: los niños. De este modo, se busca la visibilización de la infancia como actor social dentro de una estructura social en la línea de la CDN, que los reconoció como sujetos de derechos. (Gaitán, 2006).

En este contexto, la Sociología de la Infancia tiene su origen en la década de los ochenta del s. XX con los movimientos a favor de los derechos de los niños. Precisamente, en este marco, los sociólogos buscaron visibilizar el rol de los niños y su voz frente a un mundo adultocéntrico y poco proclive a escuchar y valorar sus puntos de vista. Así, el término “sociología de la infancia” apareció con mayor fuerza en este contexto, aunque antes ya había sido incluido como parte de la Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales de 1930 donde se consideraban unas 58 páginas dedicadas al niño en los ámbitos sociales y políticos. Más adelante, alrededor de la década de los sesenta del s. XX, varios libros incluyeron la noción de una “sociología de la infancia” donde la socialización adquiriría un lugar central. (Gaitán, 2006)

Sin embargo, a partir de la década de los ochenta e inicios de los noventa del s. XX, Cris Jenks publica en Gran Bretaña “The Sociology of Childhood. Essential Readings” donde compila una serie de textos de autores como Parsons, Bachelard, Durkheim, Foucault, entre otros, que presentaban diversas visiones sobre la infancia. En esta publicación, Jenks insiste en la infancia como una construcción social dentro de discursos que se encuentran dentro de una estructura social. Posteriormente, los aportes de Jens Qvortrup han sido fundamentales para el desarrollo de esta corriente de visibilización y trabajo con los niños. Por su parte, desde la sociología norteamericana, Patricia y Peter Adler fueron los primeros editores, en el año 1986, del “Sociological Studies of Child Development”, donde ubicaban el estudio de los niños y la infancia como central dentro de la Sociología (Gaitán, 2006).

Ahora bien, desde los enfoques dentro de la Sociología de la Infancia, Gaitán considera a 3 de ellos: el estructural, construccionista y relacional. Sus planteamientos se condensan en el siguiente cuadro elaborado por la autora:

	ESTRUCTURAL	CONSTRUCCIONISTA	RELACIONAL
Infancia	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es una forma particular distinta de la estructura social</li> <li>2. Es una categoría social permanente</li> <li>3. Es una categoría variable histórica y cultural</li> <li>4. Parte integral de la sociedad y de la división del trabajo</li> <li>5. Expuesta a las mismas fuerzas que la adultez, pero de modo distinto</li> <li>6. Es una minoría sujeta a tendencias de marginación y paternalización</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es una construcción social</li> <li>2. La infancia es una variable del análisis social</li> <li>3. Definir a la infancia como fenómeno es también un proceso de construcción</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La infancia es un proceso relacional</li> </ol>
Niños	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Son co-constructores de la infancia y de la sociedad</li> <li>2. La dependencia de los niños repercute en su invisibilidad</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las relaciones sociales y la cultura de los niños deben estudiarse en sus propias dimensiones</li> <li>2. Los niños son activos en la construcción de sus vidas sociales</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Debe tenerse en cuenta cómo los niños experimentan sus vidas y relaciones sociales</li> <li>2. Es preciso desarrollar el punto de vista de los niños</li> <li>3. El conocimiento basado en la experiencia de los niños es fundamental para el reconocimiento de sus derechos</li> </ol>
Sociedad	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La ideología de la familia constituye una barrera para los intereses y el bienestar de los niños</li> </ol>		
Sociología		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La etnografía es una metodología particularmente útil para el estudio de la infancia</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La generación es un concepto clave para entender las relaciones niño-adulto, sea en el nivel individual o grupal</li> </ol>

Fuente: Gaitán, Lourdes (2006: 17)

Como se observa, cada uno de los enfoques presenta una visión particular sobre la sociedad, la infancia y los niños. Desde el enfoque estructural, la infancia es parte de una estructura social, donde se vincula con el mundo adulto, pero donde éste último establece relaciones paternales con los niños. Bajo este enfoque se estudia el mundo de la infancia siempre en relación a contextos macrosociales que ejercen influencia sobre el mundo infantil.

Por su parte, desde el enfoque constructorista, la infancia es una construcción social. Bajo esta mirada existe una pluralidad de infancias y se presta especial atención a las dimensiones culturales y simbólicas de las diversas construcciones sobre los niños. Aquí se inserta claramente el aporte de sociólogos como Anthony Giddens quien, como hemos señalado anteriormente, sostiene que el individuo, en este caso el niño, es un agente que actualiza la estructura social a través de sus prácticas y esta misma estructura también lo condiciona o favorece dependiendo de los contextos sociales. Con respecto al enfoque relacional, se asume que la infancia existe en relación a la adultez, pero también se le otorga un papel importante a los niños al recuperar su voz y experiencia dentro de las prácticas sociales. No obstante, a pesar de sus diferencias, los tres enfoques están interesados en estudiar las condiciones de vida de los niños como parte de contextos sociales diversos en donde el mundo adulto tiene aún un rol importante y muchas veces condicionante. Sin embargo, los niños son considerados también como actores sociales, de modo que sus acciones y prácticas ejercen gran impacto en sus entornos de desarrollo.

### **2.3.5. El Enfoque de Capacidades y la niñez**

De acuerdo a Biggeri, Ballet y Comim (2011), los niños han sido considerados, tradicionalmente, como “menores de edad” e incapaces de ser autónomos y dueños de sus propias decisiones. Desde el Enfoque de las Capacidades (EC), si bien el bienestar del ser humano es parte central de los desarrollos y trabajos teórico-prácticos producidos, la niñez no ha sido tomada en cuenta como un período de vida clave que pueda expandir libertades en contraste al mundo adulto. Por ello, se intenta superar esta brecha y dialogar con marcos teóricos como los estudios sobre la infancia, el enfoque de derechos, la educación, entre otros campos que le otorguen al niño la capacidad de ser agente y protagonista de su desarrollo humano. En este sentido, Biggeri Ballet y Comim refieren

que el EC critica los marcos teóricos precedentes, pero también complementa las ideas que estos analizan en la niñez para la definición de políticas en favor de la infancia.

Sin duda, si bien el EC tiene un carácter normativo, ello no supone que la niñez y sus características no puedan retar al enfoque y lo obliguen a revisar sus supuestos. De este modo, el EC considera al niño como agente activo y co-productor de sus capacidades. Sin embargo, desde los escritos fundacionales de Amartya Sen, éste último se ha referido solo en dos oportunidades a la niñez. Una de ellas como parte de una conferencia para el BID y en un artículo para el “India Journal of Human development”. En el primer caso, Sen discute la importancia de invertir en la primera infancia para el desarrollo económico y social y examina los vínculos entre la niñez y adultez para las perspectivas políticas y sociales. En el segundo caso, Sen se enfoca en los derechos de los niños. (Bigeri, Ballet y Comim, 2011)

En este contexto, como ya hemos desarrollado en el capítulo anterior, el EC considera a los “funcionamientos” como “logros” y las “capacidades” implican las habilidades para alcanzar precisamente esos logros. En otras palabras, las capacidades suponen libertades o reales oportunidades para tener la vida que puedes conducir. Aquí, el concepto de agencia captura esa habilidad para conseguir metas que uno valora y tiene razones para valorar. Sin embargo, para el caso de los niños, esto no resulta tan automático, pues ellos no son consultados y su participación queda restringida, muchas veces, a la participación de los adultos. Por ello, el rango de sus posibles funcionamientos (“set de capacidades”), está fuertemente condicionado por el entorno y el contexto social que lo acompañan. Así, los “factores de conversión” que permiten transformar recursos en “funcionamientos” y “capacidades” pueden ser internos (condiciones físicas, habilidades, talento, inteligencia), como sociales (políticas públicas, instituciones, normas), jerarquías sociales, desigualdad de género). Como ya hemos señalado, en el caso de la niñez estos factores de conversión ejercen mayor coerción y límites a la infancia, puesto que a nivel institucional y político, los niños no han logrado posicionarse como actores sociales. Volveremos sobre este punto más adelante.

Entonces, de acuerdo a Biggeri, Ballet y Comim (2011), es útil acercarnos a la definición de niñez tomando como marco a la sociología de la infancia. Aquí se distingue entre “niñez” e “imágenes sobre la infancia”. En el primer caso, se trata de la vida activa de un niño en una determinada edad y en un lugar específico. Sin embargo, en el segundo caso,

se refiere a las representaciones e ideas convencionales que la sociedad tiene sobre el niño. Desde el paradigma dominante, se asume una postura psicoevolucionista que considera a los niños como seres humanos incompletos y con limitadas capacidades para la acción social, como señalamos en las líneas anteriores.

Precisamente, en este marco dominante surgió la Sociología de la infancia, como una vertiente de la Sociología que reaccionó frente a las explicaciones no satisfactorias sobre el rol de la niñez y su función dentro de la sociedad. Así, desde este enfoque se considera al niño como actor social en la línea del reconocimiento de la niñez como sujeto de derechos a partir de la CDN del año 1989. Como señala Gaitán (2006), este enfoque está interesado en estudiar las condiciones de vida de los niños en su interrelación con instituciones como la familia, la escuela, el trabajo, el grupo de pares, de modo que se supere una visión evolutiva y se apueste por una indagación generacional que conecte los patrones cambiantes a lo largo del tiempo entre niños y adultos, y los procesos de modernización que los afectan. Por su parte Biggeri, Ballet y Comim (2011), añaden que la tensión entre “childhood culture” y “children’s culture”, ha colocado al primer paradigma como el dominante, bajo una visión de la infancia “incompleta” e “incapaz”.

En este contexto, tal como indican los autores referidos, la promoción de la participación de los niños resulta bastante innovadora, pues supone una tercera opción con respecto a las dos maneras tradicionales de entender a la niñez entre las dimensiones afectivas y cognitivas *“después de todo, la promoción de la participación de la niñez evita cualquier referencia a las perspectivas de evolución y desarrollo, ya que renuncia a una visión temporal de la infancia, lo que explica que a la luz de cualquier pasado común (evolución) o futuro individual (desarrollo), observando esto en su actual estado, nos remite a la relación con el contexto social”* (Biggeri, Ballet y Comim 2011: 7)

De este modo, Biggeri, Ballet y Comim (2011), consideran que la participación social supone un proceso de acción visible en contextos públicos por lo que significa una clara manifestación de la ciudadanía. Para ello, la promoción de la participación de la niñez implica la creación de oportunidades surgidas del contexto social que permitan empoderar a la infancia en las prácticas sociales. Sin embargo, señalan claramente que la promoción de un contexto social propicio para la expansión de la agencia en los niños supone un reto difícil y más aún lo son las metodologías o técnicas que se usen para otorgarles voz a los niños. Esto último supone rediseñar los instrumentos o crear otros

nuevos que favorezcan el contexto anterior. Retornaremos a la discusión de este aspecto al presentar los trabajos y estudios metodológicos realizados sobre niñez y agencia en las siguientes secciones de este documento.

### 2.3.5.1. ¿Puede el niño ser agente? Modelo de “capacidades (capabilities) en evolución”

Biggeri, Ballet y Comim (2011), presentan una discusión interesante y se preguntan si el EC resulta válido para la evaluación del bienestar en los niños. En este sentido, señalan que la auto-determinación es una capacidad individual que no sería compatible con la niñez. En otras palabras, ¿los niños tendrán esa libertad para elegir? Para varios autores esto no es posible debido a que los niños aún no logran la suficiente madurez para decidir por ellos mismos.

Luego de la discusión entre distintas posturas, los autores creen importante distinguir entre la *capacidad para elegir* y la *capacidad para revisar esas elecciones*. En este sentido, advierten que el problema no es tan grave cuando se considera que los niños no tienen la capacidad de elegir, sino cuando la ausencia está en revisar y evaluar esas elecciones, por lo que no pueden ser considerados agentes. Para los autores, supone aún un reto operacionalizar esta agencia en los niños. Sin embargo, presentan un modelo para integrar el concepto de “capacidades” de Sen que incorpora el concepto de “oportunidad”, el de “habilidad” y el de “agencia” a través del tiempo. El proceso dinámico de estos tres componentes de las capacidades (“capabilities”) es presentado bajo la noción de “capacidades (“capabilities”) en evolución”. Los autores señalan que esta idea está vinculada estrechamente al concepto de “evolving capacities”, desarrollado por Landsdown, cuyos aportes serán presentados más adelante.

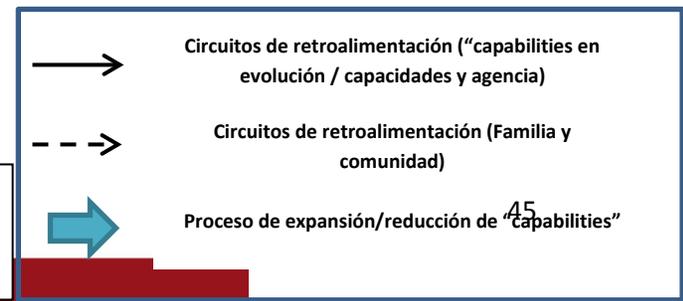
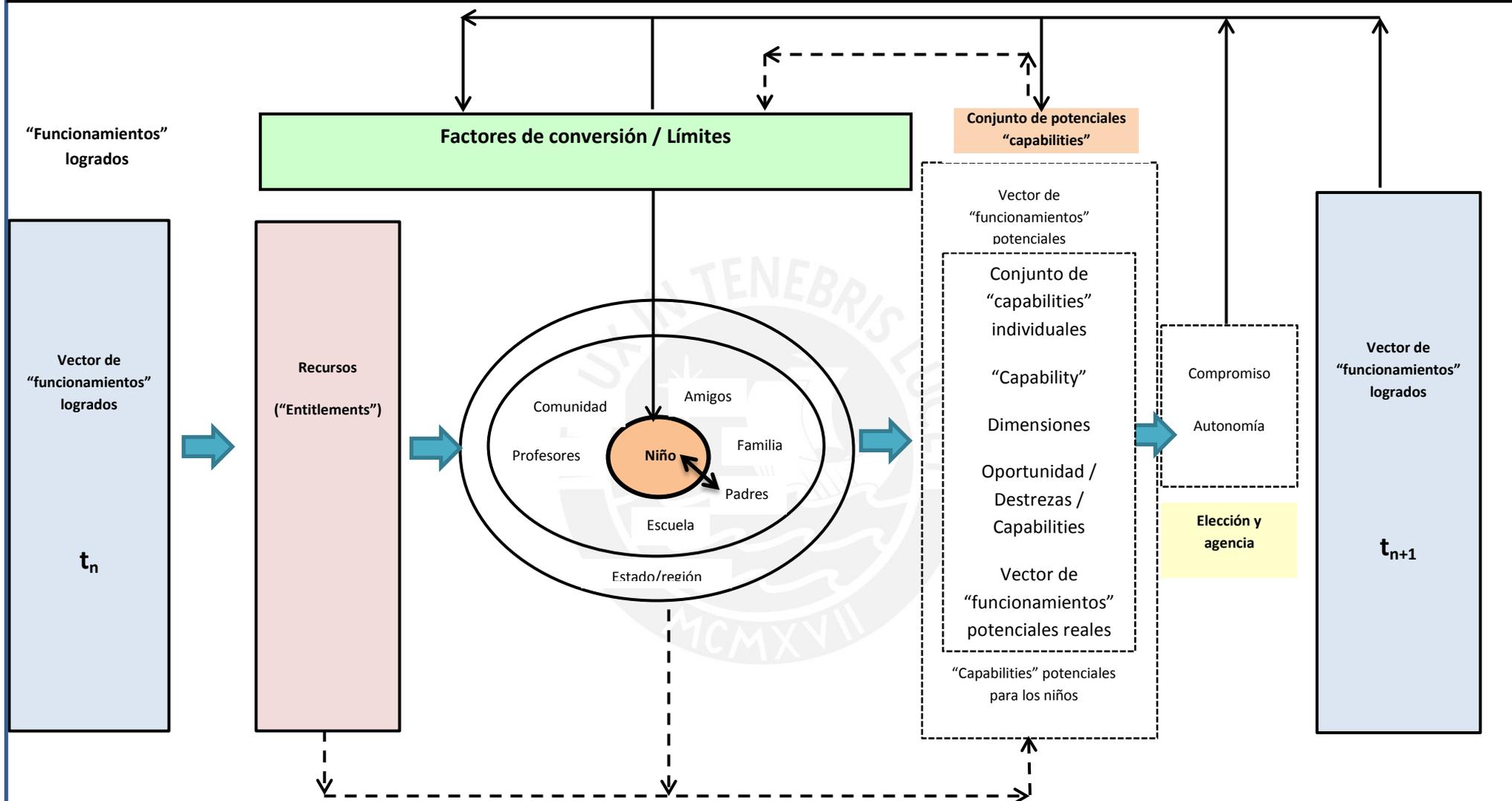
Tomando como base esa propuesta, los autores nos presentan este modelo bajo la forma de un gráfico. Este esquema, siguiendo a Biggeri, Comim y Ballet, reconstruye la situación del niño incorporando los elementos del EC y resulta específico por tres razones: i) Coloca al niño al centro del proceso en interacción y relaciones de poder con el mundo adulto y los diferentes actores como padres, amigos y comunidad. ii) Presenta un esquema donde las “capabilities” que el niño pueda expandir dependen crucialmente de las de los padres o cuidadores. Esto se representa con una flecha bidireccional que expresa una relación de tensión entre niño y adulto, tal como se observa en el esquema.

iii) Representa un gráfico que expresa circuitos de retroalimentación con los actores presentes en la vida del niño (padres, familia, etc.) que se encuentran estrechamente vinculados en relaciones de interdependencia con las “capabilities” que se expandan y, finalmente, los “funcionamientos” que alcancen los niños.

Así, tal como se observa en el gráfico, el niño se encuentra en el centro del proceso en interacción con actores como la familia, comunidad, región y estado. A su vez, usa recursos (“entitlements”), cuya disponibilidad está mediada por la familia, escuela o comunidad. Luego, el rango de posibles “funcionamientos” para el niño está restringido por su “habilidad” o por el ambiente físico. En otras palabras, la habilidad de convertir recursos en “capacidades” y “funcionamientos” depende de factores individuales y sociales o, para este caso de la niñez en particular, de las capacidades de sus padres, familia o cuidadores. De este modo, el proceso de “capacidades en evolución” inicia con un conjunto de funcionamientos logrados en un tiempo “t”. Como se observa, el proceso de conversión de recursos es afectado por diferentes instituciones, normas y aspectos culturales que constriñen o favorecen las *habilidades* de los niños y sus *oportunidades*, formando, de este modo, diferentes niveles de “capacidades” y “funcionamientos” distintos de acuerdo al tiempo. (Biggeri y Santi, 2012)

Como se ve en el extremo izquierdo, la elección del vector de funcionamiento del conjunto de capacidades determinará el vector de funcionamiento logrado en el siguiente período de tiempo (t+1). Todo este proceso dinámico de las “capacidades en evolución” está expresado en los circuitos de retroalimentación (líneas punteadas) que redefinen el potencial conjunto de capacidades del niño, cuyo resultado puede favorecer la expansión o reducción de la agencia. (Biggeri y Santi, 2012)

# “CAPABILITIES” EN EVOLUCIÓN



Traducido por la autora de la siguiente fuente: *Biggeri y Santi (2012) "The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children" Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered (p. 378)*

De este modo, este modelo es importante porque enfatiza que la habilidad de los niños para convertir recursos en capacidades y funcionamientos depende de factores de conversión internos (edad, condición física, talento, etc.) y externos (ambiente y contexto social). Sin embargo, dentro de este ámbito interno la edad representa un factor muy importante, pues es variable dependiendo de las normas propias (formales e informales) de cada contexto social. En cuanto al ámbito externo, pueden encontrarse límites en sociedades con jerarquías de género o privaciones en educación, salud, nutrición, etc. En este sentido, Biggeri, Ballet y Comim (2011), señalan cinco importantes consideraciones que se desprenden luego del análisis del modelo de “capacidades en evolución”:

- 1) La posibilidad de convertir “capacidades” en “funcionamientos” en la niñez depende de los padres, cuidadores y profesores, lo que implica que los factores de conversión están sujetos a estos constreñimientos, además de la disponibilidad de recursos. Si bien los padres deben respetar las decisiones de los niños, es también cierto que ellos necesitan asistir a los niños para la expansión de sus capacidades, aunque, muchas veces, esto vaya en contra de la voluntad de los infantes. En este sentido, los padres y tutores pueden tener un rol de apoyo a su autonomía. Por ejemplo, dándoles un marco de referencia, brindándoles un significado racional de las cosas, permitiendo sus elecciones, etc. Sin embargo, su rol puede ser de control cuando obligan a los niños a comportarse de una manera concreta. Ahora bien, como señalan los autores, estos dos roles pueden estar en conflicto si el niño, precisamente, no es un actor pasivo.
- 2) Las capacidades de los niños están parcialmente afectadas por su “conjunto de capacidades” y por los “funcionamientos logrados”, así como por los “recursos” de sus padres y cuidadores, lo que, para los autores, implica un patrón de dependencia que puede envolver diferentes generaciones. Por ejemplo, existe un vínculo muy estrecho entre la salud de la madre y su nutrición con el peso y la salud que alcance el recién nacido. Del mismo modo, entre el nivel educativo de la madre y el del niño. Esto supone un escenario complicado en los hogares pobres, pues si las capacidades de los niños están afectadas por la transferencia intergeneracional de las capacidades y funcionamientos de sus padres, esto se convierte en un patrón de dependencia que implica que sus capacidades se verían mermadas en su expansión por causas ajenas a los niños. En otras palabras, un entorno de privaciones y carencias supone un contexto de sinergias no positivas

que impedirán romper el círculo vicioso de la pobreza. De este modo, los niños reproducirán el mismo patrón de capacidades intergeneracional de los padres.

- 3) La tercera consideración es válida para todas las edades, pero especialmente relevante para los niños y se vincula a los procesos de aprendizaje y necesidades nutricionales. Sin duda, esto es muy importante durante los primeros años de vida, pues un rápido desarrollo cognitivo puede ser facilitado o reducido por la presencia o ausencia de capacidades instrumentales como el estar adecuadamente educado. Esto, a su vez, podría constreñir otras capacidades y la habilidad misma para desarrollar capacidades nuevas.
- 4) La cuarta consideración refiere al ciclo de vida y la importancia de la edad para la definición de la relevancia de las capacidades en una etapa particular de la vida. Esto supone que el grado de relevancia de estas capacidades puede variar de acuerdo a la edad. En este sentido, el EC es un marco normativo que permite explicar las debilidades y constreñimientos en la formación de las capacidades de una persona, tanto a nivel individual como dentro de un grupo social. Por ejemplo, un estudio de Biggeri (2006), abordado metodológicamente través de Grupos Focales, encontró que las capacidades y su relevancia varían de acuerdo a la edad. En este sentido, los niños manifestaban sentirse a gusto en diferentes espacios de recreación, pero estas actividades perdían relevancia conforme los niños crecían. Del mismo modo, la autonomía para elegir se incrementaba con la edad. No obstante, esto no significa que los niños menores no tengan autodeterminación y agencia, pues ellos expresan ello en diferentes formas de acuerdo a su edad y madurez.
- 5) La quinta consideración se vincula al rol de los niños en la construcción de futuros “factores de conversión”, tanto internos como sociales. En este sentido, los niños son concebidos como vehículos de cambio positivo en la construcción de capital social como actores sociales dentro de un escenario dinámico. Así, el niño puede cambiar sus factores de conversión a nivel interno (habilidades) y, a través de la participación, en la comunidad. De este modo, pueden modificar los “factores de conversión” sociales y ambientales que impactan sobre su bienestar.

Sin embargo, ¿cómo se expresa en la práctica este modelo de “capacidades en evolución” desarrollado por Biggeri y otros autores? Precisamente, las siguientes líneas presentarán las principales investigaciones con la infancia desarrolladas bajo el EC.

### **2.3.6. ¿Cómo evaluar la agencia en los niños? primeras investigaciones bajo el Enfoque de las Capacidades**

Los estudios sobre la agencia en los niños bajo el EC conforman todavía investigaciones o ejercicios empíricos preliminares. Sin embargo, nos ayudan a comprender cómo observar y analizar ello en la infancia, tan diversa y compleja, como hemos señalado a lo largo de este trabajo.

En el libro “Children and the Capability Approach”, compilado por Mario Biggeri, Jerome Ballet y Flavio Comim, se recogen un conjunto de estudios e investigaciones empíricas que se han acercado a la operacionalización de la *agencia* y la expansión de las libertades bajo el EC. En las siguientes líneas, presentaremos un resumen de los objetivos, hallazgos y conclusiones principales de estos estudios con el propósito de recoger ideas e insumos importantes para la discusión analítica que será presentada en los capítulos siguientes del presente trabajo.

La investigación de Arnich, Biggeri, Libanora y Mariani (2011), se centró en las privaciones de capacidades de los niños de la calle en Kampala, Uganda. En un primer momento, se usó un cuestionario cuyo propósito era preguntarles a los niños por las capacidades (“capabilities”) que valoraban tomando en cuenta la propuesta de Martha Nussbaum. Sin embargo, un buen grupo de niños mencionó algunas capacidades que no estaban en la lista; por ejemplo, religión e identidad, autonomía en el tiempo y movilidad. Entre las capacidades mencionadas con mayor frecuencia se encontraron “amor y cuidado”, “Educación”, “actividades recreativas” y “salud física”. En un segundo momento, se les pidió a los niños concentrarse en sus propias experiencias en cada una de las capacidades identificadas, de modo que se observe la relevancia de cada “capability” en sus vidas. Luego, se ensayaron también metodologías participativas en donde muchos niños denotaban una falta de “amor y cuidado” y “relaciones sociales”. Esto también se expresó en algunos dibujos. Como resultado global, la investigación revela que los niños de la calle pueden conceptualizar y señalar las razones por las que valoran cada

dimensión y “capability”, aunque tengan bajos niveles de “funcionamientos”. Sin duda, esta investigación y sus hallazgos pueden resultar importantes para ONG’s que busquen reducir situaciones de privación, algunas de las cuales fueron mencionadas en este estudio.

El estudio de Horna y Ballet (2011) aborda una investigación de caso con un grupo de niños peruanos en una *situación transicional*. Los autores se enfocan en niños y adolescentes que realizan actividades diversas en las calles de la ciudad de Lima a través de juegos, acrobacias o algún otro trabajo específico. Por su parte, el concepto de *situación transicional* refiere a los niños que pueden ser considerados en el límite entre la calle y sus familias. De este modo, el concepto ilustra un proceso de cambio y estrés emocional para estos niños. Sin embargo, a pesar de estar involucrados en situaciones de abuso y violencia, ellos pueden desarrollar diversas estrategias como agentes y formar una identidad. Para efectos del estudio, la identidad del agente se entiende en el cómo las libertades, elecciones y oportunidades son constituidas en la subjetividad de los niños y de qué manera el contexto se constituye en un organizador importante del espacio social. De este modo, la identidad de un agente consiste de dos partes: una referida a lo interno, biográfico, representaciones estáticas, mientras que lo segundo corresponde a lo intersubjetivo o dinámico. Este es, precisamente, el espacio donde las “capacidades en evolución”, desde una representación estática, transita hacia una más dinámica y en donde el agente ya no es pasivo y empieza a ser proactivo en su propio desarrollo. Los resultados se agruparon en cuatro dimensiones: i) Bienestar psíquico; ii) aspectos materiales; iii) identidad del niño; iv) autopercepción del niño sobre su destino. En líneas generales, aunque los aspectos materiales correspondan a situaciones de privación, los niños que participaron en esta investigación desarrollaban estrategias para la acción en conexión con sus experiencias de vida y la elección de trayectorias. Sin duda, a pesar de que no contaban con familias que les brindaran afecto y soporte emocional, la calle representaba un espacio de socialización importante para el despliegue de estrategias y experiencias que contribuían a la conformación de su identidad.

Por su parte, el estudio de Vitorio Iervese y Luisa Tuttolomondo (2014) titulado “Youth Agency and participation outside the classroom” es el que discute con mayor profundidad los conceptos de participación y agencia infantil como parte de un proyecto denominado “The rights of Minors in Palestine: Legal and Psychosocial Protection” con el apoyo de la Unión Europea y desarrollado por OXFAM Italia y la ONG “Defence for Children

International, Palestine” entre los años 2008 a 2010. El proyecto buscaba la promoción de la participación social y el trabajo sobre los derechos de los niños entre los niños y adolescentes palestinos. Por ello, presentaremos de manera más precisa y detallada el marco teórico y los hallazgos del estudio con el propósito de recuperar ideas que serán discutidas con el ED en los puntos posteriores de este trabajo.

El marco teórico en el que se basan Iervese y Tuttolomondo es el del Enfoque de Capacidades y el de la Sociología de la Infancia. Los autores señalan que ambos enfoques teóricos consideran al niño como agente y que es durante este período de vida que éste puede desarrollar capacidades. Desde la Sociología de la infancia el que en un niño sea considerado como agente significa que, en vínculo con sus padres o grupo de pares, ellos pueden modificar las estructuras sociales existentes. En otras palabras, el niño no es considerado como un individuo aislado, sino como parte de un contexto, del que él es parte integral. Esto supone ver al niño no como un receptor pasivo, sino como un actor social que produce prácticas sociales y significados que pueden tener impacto en sus propias experiencias. En este sentido, las habilidades sociales se vinculan con las condiciones sociales. Así, estas habilidades sociales están inscritas en una serie de relaciones y significados sociales que constituyen los valores y las oportunidades que se habilitan para la participación. Para los autores, estos valores se conectan de manera importante con una “*cultura de la infancia*” (creada por los adultos) y recreada en contextos históricos y culturales específicos. Esto es distinto a una “*cultura de los niños*” que supone la directa y activa participación de los niños.

La cultura predominante acerca de la infancia considera a los niños de acuerdo a una perspectiva individualista y biográfica. En otras palabras, esta cultura está interesada más en el “*becoming*” en vez del “*being*”: el niño es importante porque él o ella serán adultos en el futuro. Del mismo modo, un tema también importante en el debate de las últimas décadas es el vinculado a la autonomía del niño, entendida como tener la habilidad de hacer elecciones responsables demostrando una capacidad para la autorrealización. En este contexto, la “*cultura de la infancia*” ha ignorado a la “*cultura de los niños*”.

Asimismo, se discute también el concepto tradicional de **socialización**, pues para los autores supone la visión de un niño como incompleto, en proceso de desarrollo y como un receptor pasivo de las interacciones sociales. Por otro lado, la idea de *agencia*, indica que la socialización tiene lugar a través de la participación de los niños. Ello supone que el

proceso de socialización está determinado por la capacidad de los niños para extraer significados de los procesos sociales en los que ellos se insertan.

Por su parte, desde la Sociología de Giddens y la Psicología de Bandura, la agencia implica la habilidad y posibilidad de un individuo para realizar elecciones y actuar de manera autónoma dentro de un sistema de normas y constreñimientos. Ello implica que no basta con las habilidades o grados de competencia que alcance una persona, sino de la presencia de condiciones favorables del entorno que le permitan expresar esa competencia. En el caso del Enfoque de Capacidades y su aplicación en la niñez, éste supone tomar una posición con respecto a la “autodeterminación” (Ballet, 2011). Desde la Sociología de la Infancia, se ve a los niños como capaces de condicionar las acciones de sus interlocutores en comunicación con ellos, sobre todo en las interacciones. En otras palabras, es posible entender la *agencia* como la capacidad de los niños de conformar su propia vida e influenciar la vida de los otros impactando, además, sobre su entorno.

Para los autores, **observar agencia en niños** supone centrarse en los **factores de conversión** que pueden ser observados en la **interrelación adulto-niño** que quiebra, de este modo, la visión jerárquica tradicional del orden social. Para ello, Iervese y Tuttolomondo presentan data empírica de esta interrelación del siguiente modo: 1) las acciones de los adultos pueden promover oportunidades para la expresión de los niños; 2) los niños pueden aprovechar esta oportunidad, proyectando acciones sobre los adultos y cambiando la estructura de relaciones con ellos.

Del mismo modo, de acuerdo a los autores, podemos observar orientaciones y valores; la definición de roles; las expectativas sobre los resultados de la comunicación en términos de aprendizajes. Este enfoque sostiene que las acciones de los niños son coordinadas con las de los adultos donde se resalta cómo tanto los niños como los adultos son interlocutores igualmente responsables y competentes en la interacción. Finalmente, los autores señalan que este tipo de análisis permite la observación de capacidades en interacción, que es el resultado de un medio social participativo.

De este modo, el estudio aborda estos aspectos a través de sesiones de trabajo grupal, Grupos Focales y vídeos. Se busca, centralmente, promover la participación entre los niños y adultos atendiendo a estas preguntas: la tipología de expectativas producidas durante la interacción (¿cuáles son las expectativas hacia la interacción y hacia los participantes?); las formas de contribución (¿cómo es la participación y el rol de la persona estructurada?); los valores indicativos (¿cuáles son los significados culturales

que manejan la acción de los participantes); ¿cómo se organiza la comunicación?. Con este análisis se enfatizarán las capacidades individuales y sociales que son producidas en un medio específico.

Durante los Grupos Focales, los niños y adolescentes participantes enfatizaban el pedido de respeto a los derechos de los menores y, sobre todo, en la promoción de la participación social con énfasis en el lado institucional, más que en el ámbito de las creencias o valores de la sociedad palestina. Asimismo, los autores sostienen que dos elementos centrales a tener en cuenta para la promoción de la agencia en los adolescentes son los siguientes: a) el contexto; b) el sistema social dentro del que estas iniciativas tienen lugar. En el caso de este estudio se trata de los territorios palestinos ocupados en los que permanece una visión de “participación etnocéntrica” que constriñe los márgenes de acción de los niños.

Luego, los autores sostienen que es posible decir que *“las iniciativas orientadas a promover la participación de los niños han contribuido a la expansión de su set de capacidades. Este impacto queda demostrado tanto por la agencia expresada por los adolescentes durante las actividades, como por las percepciones de cambio que ocurrieron antes y después de la intervención”* (Iervese y Tuttolomondo, 2011: 258). De este modo, se revela que, a pesar de los límites y constreñimientos propios del entorno sociocultural palestino, los niños lograban activar procesos de desarrollo de habilidades de participación que incrementaban sus posibilidades de ejercicio real de libertades.

Sin embargo, ¿qué sucede con las niñas? Para ello, es preciso citar los hallazgos de investigación de Trani, Bakhshi y Mario Biggeri (2011) titulada “Rethinking Children’s Disabilities through the Capability Lens: A Framework for Analysis and Policy Implications” donde se presenta un estudio de caso para niños y niñas con discapacidades en Afganistán que cubrió 34 provincias del país en el año 2005. De este grupo de niños y niñas con discapacidades que formaron parte del estudio, se evidenció que las niñas con discapacidades tenían más obstáculos para acceder a la escuela que los niños con discapacidades. En este sentido, para los niños con discapacidades que no accedían a la escuela las razones estaban en la existencia de esta discapacidad además de la ausencia de recursos económicos, pero también el acceso se impedía por la existencia de la discapacidad (esto era más evidente, de acuerdo a los autores, para los niños entre 7 a 14 años). Sin embargo, para las niñas y mujeres, existía otra razón: la discriminación de género. Esta discriminación se basaba en las creencias del jefe de hogar, pues éste

último consideraba que el espacio escolar no estaba adaptado para las necesidades de las niñas o que, finalmente, la escuela no era necesaria para ellas.

En suma, estos estudios se acercan hacia la operacionalización de la agencia y la participación infantil a través de investigaciones empíricas. Si bien son metodológicamente diversas, es interesante observar cómo a través de dinámicas participativas y dialogadas es posible extraer lenguajes y discursos que nos acerquen hacia una mejor comprensión de los procesos de expansión de libertad en la niñez. En este sentido, consideramos importante que estas investigaciones revelen las tensiones existentes aún entre el mundo de los adultos frente al mundo de los niños. Sin duda, esta relación de poder debe ser visibilizada y discutida en torno a los factores de conversión y el conjunto de recursos de los que dispone el niño para realizar el conjunto de elecciones específicas dentro de un contexto sociocultural determinado. Sin embargo, si bien estos contextos son diversos y complejos en sí mismos, debemos buscar una suma de criterios y bases mínimas que nos permitan asegurar un conjunto de derechos para la infancia. Precisamente, el ED se constituye como un marco normativo, ético y humano que funda y establece un base imprescindible para asegurar que los niños abandonen la condición de tutelados y se conviertan en agentes reflexivos de sus decisiones y valoraciones propias. Claro está que discutiremos, más adelante, bajo qué condiciones observaríamos y reflexionaríamos estas posibilidades de elección y márgenes de libertad en la infancia.

### 2.3.7. Niñez y participación desde el Enfoque de Derechos

#### 2.3.7.1. Contexto histórico mundial, latinoamericano y peruano

Los movimientos sociales que impulsaron la lucha por los derechos del niño constituyen el antecedente principal para la Convención de los Derechos de los Niños. En este sentido, durante la primera guerra mundial, Eglantyne Jebb, fundadora de Save the Children, junto a otras mujeres europeas iniciaron la lucha por los derechos de los NNA que culminó con la proclamación de la primera Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Sociedad de Naciones en el año 1924. Este hito precede a la actual Convención de los Derechos del Niño del año 1989. (Solari, 2013).

En América Latina, región caracterizada por contextos de pobreza, privaciones y desigualdades, distintas organizaciones de la sociedad civil durante la década de los 50 del s. XX lucharon por la reducción de brechas y la superación de la pobreza teniendo como marco legal la Convención del año 1924. En este sentido, este documento fue un instrumento muy importante para el trabajo sobre la niñez en la región, pero al tener un carácter global era vista, muchas veces, como ajena a las realidades culturales más propias que, en países como el nuestro, necesitaban ser más específicas para la atención y trabajo con poblaciones indígenas y amazónicas. (Solari, 2013)

Estos movimientos fueron parte de los grupos políticos y sociales vinculados a los partidos de izquierda, la teología de la liberación y la educación popular que tuvieron gran protagonismo durante la década de los setenta y ochenta del s. XX. En este contexto, surgen grupos de niños, niñas y adolescentes (NNA) trabajadores que luego formarían MANTHOC, cuya visibilización, de acuerdo a Alejandro Cussianovich, se hizo efectiva en marchas mineras, huelgas de hambre, ollas comunes, etc. De este modo, MANTHOC en Perú junto a organizaciones de NNA de la calle en países como Brasil, Paraguay, Bolivia y Nicaragua impulsaron la elaboración de la CDN y su posterior difusión. Posteriormente, con la ratificación de la CDN, se crearon redes que agrupan a NNA como la Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes (REDLAMYC), que agrupa a un total de 30 redes nacionales de ONG de 24 países de América Latina con activa participación en la defensa de los derechos de los NNA. De este modo, se observa que las ONG cumplieron un papel fundamental para la lucha, promoción y defensa de los derechos de los NNA. (Solari, 2013)

Sin embargo, estas experiencias y colectivos conforman organizaciones creadas por adultos que trabajan por los niños. Como bien apunta Solari, existen organizaciones que son lideradas y conducidas por los propios NNA como la Red Regional de Niños, Niñas y Adolescentes de América Latina (REDNNYAS) y las redes que la integran: RENAES de El Salvador, REDNNA Perú y la Plataforma de Organizaciones de Niños, Niñas y Adolescentes de Paraguay. Ahora bien, ¿cómo entender la participación bajo este contexto?

### 2.3.7.2. Participación: definiciones desde el marco de la CDN

No existe una sola definición de participación. Sin duda, el concepto puede tomar múltiples acepciones dependiendo del contexto en el que se inserte. Desde la ratificación de la CDN, la consideración del niño como sujeto de derechos significó un quiebre importante respecto a enfoques más biológicos o desde algunas ramas de la Psicología del desarrollo que consideraban a la niñez inserta en una serie de etapas necesarias de madurez, cuya conducción estaba a cargo de un adulto o tutor. A partir de ese marco de derechos se exigió a los estados el compromiso jurídico y político de respetar todo el tratado, además de brindarle garantías de resolución en toda su jurisdicción nacional (Bácares, 2012).

Ahora bien, ¿cómo entender la participación en la niñez? De acuerdo a Solari (2013), la participación no se da por sí sola, sino que se inserta dentro de un proceso gradual que requiere un conjunto de actitudes y aprendizajes que evolucionan con la edad y la experiencia de un niño y que, a su vez, se ve influenciada por las relaciones de poder presentes en los diversos entornos sociales.

Desde la CDN, se considera al niño como sujeto de derechos. En este sentido, el artículo 5 señala que los Estados parte y, en concreto, las familias y/o cuidadores tienen la obligación de respetar estas atribuciones en correspondencia a la evolución de las facultades de los niños: *“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**”* (CDN, 1989)

Asimismo, la CDN definió un conjunto de artículos vinculados a la libertad opinión, acceso a la información, libertad de asociación, entre otros. De este modo, el interés se coloca sobre el niño de acuerdo a su grado de madurez y desarrollo. Pero, ¿qué implica esta madurez de acuerdo a su edad y evolución de facultades? Este punto es desarrollado por el estudio de Gerison Landsdown quien indica lo siguiente: “es un hecho probado que los niños no adquieren competencias 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”. (Landsdown, 2005: 10).

Estas ideas sostenidas por la autora van más allá de las posturas biológicas o desde psicología evolutiva que, como hemos señalado anteriormente, consideraban que el desarrollo del niño se inscribe dentro de un proceso con etapas definidas donde las capacidades que se desarrollan (motriz, sensorial, comportamental, reflexiva) dependen de la edad del infante. Así, de acuerdo a Landsdown, se asumían cinco importantes supuestos: i) el desarrollo infantil como un proceso universal; idea que es cuestionable como paradigma único que contribuya a la explicación del desarrollo infantil, pues la diversidad y especificidad de prácticas y contextos sociales recrean infancias muy distintas. ii) la adultez tiene un estatus normativo, lo que implica que el rol de los adultos es el de conducción de los destinos y comportamientos de niños incapaces, incompetentes e inmaduros; iii) los objetivos del desarrollo son universales, lo que supone que todos los niños deben alcanzar grados de madurez, racionalidad y autonomía a determinadas edades con el desarrollo de competencias específicas. Frente a esto, las investigaciones han demostrado que el desarrollo es un proceso aleatorio y distinto de acuerdo a los contextos sociales. iv) la desviación de la norma representa un peligro para el niño, lo que implica que nuevamente la visión occidental define un conjunto de reglas y atributos cuya infracción generaría graves consecuencias para el desarrollo del niño, lo que es refutado por estudios e investigaciones que señalan que esto es variable de acuerdo a la situación y contexto del niño. v) la niñez es un período largo 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. Esta

última idea también es cuestionada desde los estudios y enfoques que le otorgan al niño un papel activo y agente en su propio desarrollo. (Landsdown, 2005).

De este modo, como señala Landsdown, estos supuestos estuvieron marcados por un sesgo occidental predominantemente norteamericano y europeo que asumía el progreso bajo una forma lineal y unidireccional. Sin embargo, se debe precisar que el desarrollo es un proceso dinámico y complejo que está condicionado por una serie de factores biológicos, pero, sobre todo, sociales, lo que nos conduce a derribar explicaciones estrictamente evolutivas que invisibilizan prácticas y modos de vida de las infancias alrededor del mundo. En este sentido, la autora señala que para una comprensión de las “capacidades en evolución” de los niños es importante tener en cuenta estas consideraciones:

- a) “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.
- b) 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.
- c) 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.” (Landsdown, 2005: 31)

Tal como hemos visto, estas consideraciones se recogen en el artículo 5 de la CDN. Sin embargo, es posible también analizar estos postulados en los siguientes artículos vinculados a la participación dentro de la CDN

En el marco de la CDN, la participación se encuentra como parte de los siguientes artículos:

**Artículo 12:** “Los Estados Partes garantizarán al niño que **esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente** en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, **en función de la edad y madurez del niño**. Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.”

Como se observa, no se menciona de manera explícita el derecho a la participación, pero sí se garantiza que el niño pueda expresar su opinión de manera libre y debe tener la oportunidad de ser escuchado (de acuerdo a su grado de madurez). Esto nos remite, de manera directa, a los postulados de Landsdown quien sostenía que este derecho debe corresponder al modelo de capacidades en evolución.

**Artículo 13:** “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias: a) Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o b) Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.”

De este modo, este artículo garantiza el acceso a información de distintas fuentes y canales que el niño elija.

**Artículo 14:** “Los Estados Partes respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de **guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades**. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás.”

Tal como se señala en el artículo, la CDN asegura la libertad de pensamiento del niño y le atribuye a los padres o representantes legales la guía de los infantes en el ejercicio de sus derechos de acuerdo a la evolución de sus facultades, punto que será discutido más adelante como parte de este trabajo de tesis.

**Artículo 15:** “Los Estados Partes reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.”

Así, los niños pueden asociarse u organizar reuniones colectivas sin que medien restricción o limitación alguna.

**Artículo 17:** *“Los Estados Partes reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán por que el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes: a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo 29; b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales; c) Alentarán la producción y difusión de libros para niños; d) Alentarán a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas del niño perteneciente a un grupo minoritario o que sea indígena; e) Promoverán la elaboración de directrices apropiadas para proteger al niño contra toda información y material perjudicial para su bienestar, teniendo en cuenta las disposiciones de los artículos 13 y 18.”*

Este artículo vela por el libre acceso de los niños a información procedente de diversas fuentes y se atribuye a los estados partes (y sus medios de comunicación) a difundir contenidos y líneas de información acordes a la infancia.

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

En este artículo se refiere a la libertad cultural que tiene el niño para adherirse y ser parte de grupos lingüísticos y minorías étnicas dentro de una sociedad.

**Artículo 31:** “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento.”

Este artículo es el único que hace mención a la participación libre de los niños en diferentes actividades culturales y artísticas.

En líneas generales, este conjunto de artículos garantizan el derecho de los niños a tener una voz y opinión, así como a agruparse o reunirse en espacios de diálogo y reflexión, pero siempre bajo la guía de un adulto o tutor que vele por la consideración de esta participación de acuerdo a la evolución de sus facultades. De acuerdo a nuestra lectura, consideramos que la CDN marcó un hito fundamental para el compromiso de los Estados por el reconocimiento de la infancia como un grupo con voz y acción protagónica en la definición de sus destinos. Sin embargo, a pesar de que se les otorga una serie de derechos, estos se ven condicionados, aún, a la guía de un adulto o tutor, quien asume la conducción de un niño que, bajo este enfoque, es visto como “inmaduro” e “incapaz” de tomar decisiones. Por ello, consideramos que ser un “sujeto de derechos”, a partir de la CDN, no supone que, de manera automática, el niño se convierta en agente de su propio destino. Además, se debe tomar en cuenta que la diversidad de contextos socioculturales plantean un conjunto de desafíos políticos y culturales que los niños deben enfrentar en complejas situaciones. En otras palabras, debemos analizar también cómo operan estos derechos en realidades como las nuestras donde muchos niños viven en contextos de privaciones y carencias que limitan seriamente sus oportunidades y posibilidades de

elección. Aunque ello no forme parte de la discusión de la tesis o de un trabajo de campo, serán parte de aquellos factores que se señalarán como limitantes para el ejercicio efectivo de sus derechos. Por ello, la siguiente sección presentará el marco jurídico nacional sobre la participación de la infancia.

### **2.3.7.3. Participación de la infancia desde el marco jurídico nacional: avances y vacíos**

Desde la Constitución Política del Perú (1993), en el artículo 4, se define que la comunidad y el Estado protegen de manera especial al niño, adolescente, madre y anciano en situación de abandono. Por su parte, en el marco de la Ley General de Educación (LGE), los artículos 52 y 53 explicitan la participación de los niños como parte de la comunidad educativa. En este sentido, se considera que el estudiante es el centro del proceso del sistema educativo, por lo que su opinión debe ser considerada en un contexto de diálogo y aprendizaje con los otros actores educativos. Así, los niños pueden organizarse en Municipios Escolares u otros espacios que permitan el ejercicio de sus derechos y la participación en su comunidad. (Ver Anexo)

Ahora bien, en el Código de los Niños y Adolescentes (Ley N° 27337), se recogen también los postulados e ideas vinculadas a la CDN, pues se reconoce, en principio, que el niño es un sujeto de derechos y con capacidades propias de acuerdo a su proceso de desarrollo. Así como en la CDN, se reconoce el derecho a la libertad de opinión, libertad de expresión, pensamiento, conciencia y religión y a la asociación libre. (Ver Anexo)

Por su parte, el Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (PNAIA) 2012-2021, se define como un marco de la política pública sobre infancia en el país que se alinea a la CDN y que establece un conjunto de derechos específicos que buscan garantizar el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes. Nuestro país, en consonancia a las exigencias de la CDN que busca que las normativas y arreglos jurídicos de los países se adapten al marco general de base, tiene un Código de Niños y Adolescentes aprobado y un Plan Nacional de Acción por la Infancia que ha sido actualizado en tres versiones anteriores. La cuarta, correspondiente a este período, alcanza al bicentenario. En líneas generales, el PNAIA se sustenta en seis enfoques: Enfoque de Derechos, Enfoque del ciclo de vida, Enfoque del curso de vida, Enfoque

intercultural, Enfoque de Género y Enfoque de Equidad. Cada uno de estos enfoques reconoce y garantiza que el niño se desarrolle de manera integral dentro de cada una de las etapas de su vida. Al señalar específicamente que el niño es sujeto de derechos, es interesante notar cómo en su formulación recupera las ideas de Amartya Sen y el Enfoque de las Capacidades: “El ejercicio de derechos posibilita el incremento de las capacidades de los niños, garantiza su protección, amplía sus opciones y por lo tanto, su libertad de elegir.” (PNAIA, 2012: 17). Así, si bien esta frase textual corresponde al Enfoque de Derechos, se menciona a la “libertad”, “ampliación de opciones” y “elección”, conceptos y términos que hemos discutido desde el EC.

Ahora bien, el PNAIA define un total de 4 objetivos estratégicos:

- 1) Garantizar el crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de 0 a 5 años de edad.
- 2) Garantizar la continuación del crecimiento y desarrollo integral de niñas y niños de 6 a 11 años de edad.
- 3) Consolidar el crecimiento y desarrollo integral de las y los adolescentes de 12 a 17 años de edad
- 4) Garantizar la protección de las niñas, niños y adolescentes de 0 a 17 años de edad.

Dentro de cada uno de los objetivos, se consideran un conjunto de resultados específicos. En cuanto a la participación, ésta se incluye dentro del Objetivo Estratégico 4 a través del resultado 18: *Niñas, niños y adolescentes participan en el ciclo de políticas públicas que les involucran o interesan*. Para este resultado, donde se concreta específicamente el derecho a la participación, se considera al niño como portador del derecho a la expresión de puntos de vista, incidencia en espacios consultivos y colaborativos que contribuyen a su desarrollo psicosocial y al ejercicio de su ciudadanía. Así, entre otras estrategias, el PNAIA toma en cuenta el desarrollo de capacidades en los niños sobre políticas públicas, derechos y participación. Del mismo modo, se busca el fortalecimiento de espacios de participación en gobiernos regionales y locales del país, de modo que se garantice la implementación de organizaciones y espacios para el ejercicio de la voz y la incidencia por parte de la infancia. Como meta final, se espera que las “Niñas, niños y adolescentes participan en el ciclo de políticas públicas en temas que les involucran o interesan en el 75% de los Gobiernos Locales, el año 2021.” De este modo, los indicadores buscan

elevar el porcentaje de participación de la infancia en espacios consultivos o campañas promovidas con los Gobiernos Locales y Regionales. Finalmente, la responsabilidad se asume desde el MIMP, MINEDU, MINSA, MININTER, MINAM, MIDIS, MPFN, Defensorías del niño y adolescente, Gobiernos Regionales y Locales y Sociedad civil.

Ahora bien, para efectos de monitorear el avance de estas metas, el PNAIA indica claramente que no existe una línea de base respecto a la participación de la infancia en el país, por lo que ésta deberá construirse. En este sentido, consideramos que este punto fundamental supone un vacío importante para el seguimiento y establecimiento de avances y lecciones aprendidas en el ciclo de participación infantil. Al igual que la CDN, el PNAIA y el Código de Niñez y Adolescencia, son instrumentos normativos que exigen un correlato práctico para el ejercicio de los derechos estipulados. Si bien la participación se reconoce como un derecho crucial para el ejercicio real de la ciudadanía, no queda claro cómo se operacionaliza y de qué manera podemos leerla de acuerdo a la diversidad de infancias existentes en el país. Como señalamos anteriormente, resulta interesante que el lenguaje del EC se incorpore como parte de los enfoques teóricos que le otorgan sustento al documento, pero esto no se traduce en un análisis más fino o específico que permita visibilizar esas “libertades”, “elecciones” y “oportunidades”. Aun así, esta reseña del estado actual de la política de infancia en el Perú, marca un punto de partida interesante para recuperar el EC y establecer puntos de sinergia y complementariedad entre los enfoques. Aunque, como hemos señalado anteriormente, la niñez bajo un esquema evolutivo y (aún) paternalista marca definitivamente el tono de este documento. Por ello, la siguiente sección discutirá sobre este último punto.

#### 2.3.7.4. Edad y madurez en el ciclo de evolución de facultades: ¿puede entonces un niño participar?

Ahora bien, la participación trae consigo algunos problemas derivados de estos artículos que es importante discutir en estas líneas, dado que su tratamiento será clave para el análisis posterior que discute el Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades respecto, precisamente, a la participación infantil. En este sentido, conviene presentar los extractos más importantes sobre el artículo 12, el más controversial, y que refiere, como hemos visto, al derecho del niño a ser escuchado.

En primera instancia, el Comité de los Derechos del Niño en su Observación General #12, respecto al derecho del niño a ser escuchado señala que esta Convención “es una disposición sin precedentes que apunta a la condición jurídica y social del niño que, por un lado, carece de la plena autonomía del adulto pero, por el otro, es sujeto de derechos” (CDN, 2009: 5). Del mismo modo, señala que el término “garantía” es un término jurídico que implica especial firmeza hacia los Estados parte cuyo rol es de obligación estricta para la adopción de medidas y mecanismos correspondientes que velen por el respeto a este derecho para todos los niños (CDN, 2009, observación 19: 9).

Con respecto a la “participación”, si bien éste no aparece de manera explícita en el texto del artículo 12, el término ha evolucionado y actualmente describe procesos y diálogos entre niños y adultos en los que estos últimos pueden aprender el modo en que sus opiniones y la de los adultos se toman en cuenta dentro de estas dinámicas. Asimismo, el Comité de los Derechos del Niño, indica claramente que esta participación y el derecho de los niños a ser escuchados tropieza, muchas veces, con obstáculos políticos, económicos, sociales y culturales propios de los contextos en donde los niños están insertos. En otras palabras, existen sociedades que pueden limitar o restringir este derecho, dada la prevalencia de prácticas socioculturales o contextos de pobreza y exclusión que pueden constituir una barrera muy sólida al cumplimiento de este derecho (CDN, 2009). A lo anterior deberíamos añadir, de manera muy específica, que en realidades como las latinoamericanas y, sobre todo, en países como Perú donde coexisten culturas y grupos étnicos muy diversos, esta participación puede encontrar algunas dificultades que se acentúan gravemente en dinámicas de privación y carencias.

Del mismo modo, el punto central sobre la madurez del niño también es ampliado en estas observaciones. Sobre ello el Comité dice lo siguiente: *“Las condiciones de edad y madurez pueden evaluarse cuando se escuche a un niño individualmente y también cuando un grupo de niños decida expresar sus opiniones. La tarea de evaluar la edad y la madurez de un niño se ve facilitada cuando el grupo de que se trate forma parte de una estructura duradera, como una familia, una clase escolar o el conjunto de los residentes de un barrio en particular, pero resulta más difícil cuando los niños se expresan colectivamente. Aunque se encuentren con dificultades para evaluar la edad y la madurez, los Estados partes deben considerar a los niños como un grupo que debe ser escuchado, por lo que el Comité recomienda enérgicamente que los Estados partes hagan el máximo esfuerzo por escuchar a los niños que se expresan colectivamente o recabar sus opiniones”* (CDN, 2009; observación 10: 7). Así, la cita del Comité revela que estas condiciones de edad y madurez se evaluarán en función de un niño que exprese sus opiniones de manera individual o como parte de distintos grupos, mas no especifica todavía qué consideraciones o prácticas estarían detrás de esta evaluación.

Precisamente, en la observación 20 sí se detalla qué entiende la CDN sobre la capacidad del niño de formarse un propio juicio. Así se señala: *“Los Estados partes deben garantizar el derecho a ser escuchado a todo niño ‘que esté en condiciones de formarse un juicio propio’. Estos términos no deben verse como una limitación, sino como una obligación para los Estados partes de evaluar la capacidad del niño de formarse una opinión autónoma en la mayor medida posible. Eso significa que los Estados partes **no pueden partir de la premisa de que un niño es incapaz de expresar sus propias opiniones.** Al contrario, **los Estados partes deben dar por supuesto que el niño tiene capacidad para formarse sus propias opiniones y reconocer que tiene derecho a expresarlas; no corresponde al niño probar primero que tiene esa capacidad**”.* (CDN, 2009; observación 20: 9)

De esta manera, se expresa claramente desde el Comité que el niño tiene esa capacidad para formarse una opinión sobre algún asunto y los Estados deben dar por supuesta esa premisa. Asimismo, como hemos señalado anteriormente, siguiendo los estudios de Lansdown (2005) sobre las “capacidades en evolución”, la CDN sostiene que no existe una determinada edad sobre la que se establezca un parámetro de medida para la formación de un juicio crítico. Precisamente, los estudios de la autora, indican que el niño es capaz de formarse opiniones desde edades muy tempranas a través de lenguaje no

verbal expresado en el juego, lenguaje corporal, dibujo, pintura, etc. Del mismo modo, los Estados tienen la obligación de garantizar este derecho para niños que tengan alguna discapacidad o que experimenten dificultades para la expresión de sus opiniones.

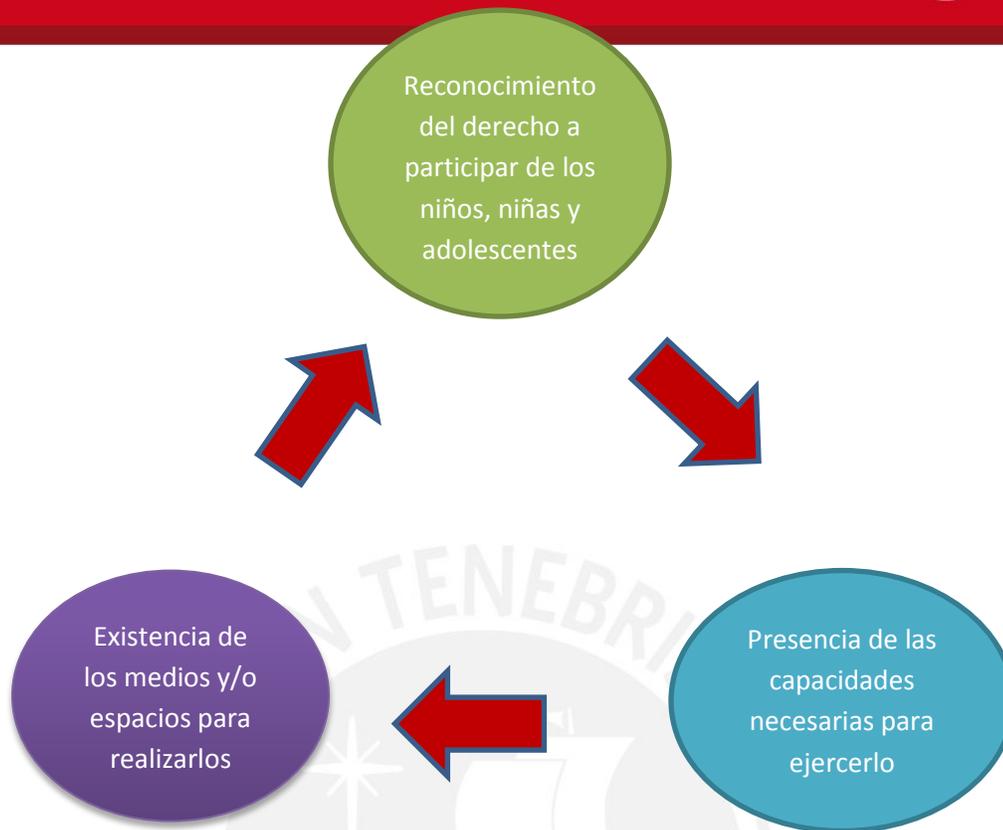
Ahora bien, con respecto a la expresión “libre de sus opiniones”, el Comité indica que ello implica que el niño no puede ser manipulado ni influenciado para la expresión de algún punto de vista. En este sentido, se recoge de manera conjunta el respeto a la madurez del niño, entendida ésta como un proceso complejo, dinámico y específico de cada niño, por lo que no es posible establecer un límite o edades que definan determinadas características y comportamientos. Finalmente, siguiendo a Landsdown (2005), la CDN recomienda a los adultos un rol de estimuladores de esta participación y voz activa de los niños en espacios muy importantes como la familia, escuela y plataformas u organizaciones sociales y políticas donde la infancia se encuentre comprometida.

En suma, un niño sí puede participar bajo las consideraciones de la CDN sustentadas en estudios como el de Landsdown que le otorgan al niño un papel activo y vigilante de su propio desarrollo en los diferentes espacios donde participa. En otras palabras, el ser sujeto de derechos no implicaría, de acuerdo a estos artículos, solamente una titularidad formal, pues se enfatiza claramente el rol que deben cumplir los Estados y las instituciones para la garantía y ejercicio pleno de los derechos de la infancia. En el caso de la participación, resulta clave qué tipo de organizaciones y espacios convocan a los niños, pues ello será determinante para el fortalecimiento de su autonomía y expresión de puntos de vista. Sin embargo, ¿será acaso suficiente haber logrado la CDN con los artículos analizados anteriormente? ¿Qué le faltaría a ello? ¿Qué podría aportarnos el Enfoque de las Capacidades para una mejor comprensión de la infancia y su derecho a la participación? ¿Por qué sería diferente el concepto de agencia? Estas interrogantes serán discutidas en los siguientes puntos del presente trabajo.

### 3.1. Más allá de la Convención: ¿entrada hacia el Enfoque de las Capacidades?

Luego del análisis de los derechos vinculados a la participación y protagonismo infantil dentro de la CDN, es preciso preguntarnos qué hay más allá de este instrumento, sin duda valioso e importante, que permitió la defensa y el compromiso de los Estados por los derechos de los niños, niñas y adolescentes a nivel mundial. Al respecto Alejandro Cussianovich, señala que la CDN es un instrumento necesario que fija los estándares mínimos de protección a las infancias: *“Por ello, la CDN deviene en un instrumento necesario, imprescindible para garantizar una plataforma de consenso el más universalizable posible, precisamente para asumir a la infancia como fenómeno social sujeto de derechos [...] Pero también la CDN deviene en insuficiente para dar cuenta de una situación compleja y cambiante. Sus límites pueden referirse a situaciones no consideradas y que emergen de los macro procesos sociales, políticos, culturales o de la relevancia que adquieren situaciones particulares de la infancia en determinados espacios culturales, sociales, económicos”* (Cussianovich, 2006: 62)

Por ello, si bien el modelo de “capacidades en evolución” y el respeto a los procesos de madurez del niño dentro de un ciclo de desarrollo variable y dinámico son parte de la herencia de la CDN, es claro que desde este marco jurídico no se define con claridad qué es participación. Sin embargo, como hemos visto, el detalle y análisis más exhaustivo de los artículos sí nos brinda algunos elementos teóricos y de síntesis para la comprensión de la participación. Sobre ello, Trillas y Novella (citados por Solari, 2013), indican que la participación es un requisito para el desarrollo de las personas y, para el logro efectivo y real de ésta, es necesario que se den de manera conjunta tres condiciones, expresadas en el siguiente gráfico:



***Fuente: Trillas y Novella (citados por Solari, 2013)***

Consideramos que ello está en la línea de los planteamientos de Landsdown y de los enfoques sociológicos revisados, pues le otorga, en primer lugar, un papel central y necesario al conjunto de derechos como garantía para la participación. Como hemos visto, la CDN tiene un carácter jurídico y de exigibilidad a los Estados para el cumplimiento de los derechos de los niños. Luego, resulta importante que se incluya una esfera vinculada al contexto social (medios y/o espacios para realizar la participación), pues ello resulta crucial para el ejercicio de la ciudadanía. Finalmente, están las habilidades y capacidades propias de cada individuo para el ejercicio efectivo de su participación. De acuerdo a Solari, la sentencia “a participar se aprende participando” condensa la propuesta expresada en estas líneas para ejercer de manera efectiva el conjunto de derechos señalados desde la CDN.

Sin embargo, consideramos que la participación no puede ser expresada solo con participación. En ese sentido, habría que preguntarnos que implica ello en el terreno del

ejercicio efectivo de ese derecho. Precisamente, si existe un marco de derechos vigente para la niñez, entonces se desarrollarán capacidades necesarias para ejercer esa participación junto a las condiciones de contexto para realizar efectivamente ésta. Pero, ¿será suficiente? ¿será esta la noción de actor social? ¿agencia? Como hemos señalado anteriormente, la noción de agencia no implica únicamente el desarrollo de capacidades individuales y oportunidades generadas desde el contexto social. La noción de agencia es más compleja, pues está dentro de un enfoque que entiende al desarrollo como expansión de libertades. En este sentido, la “capacidad” desde el marco de derechos se entiende desde el punto de vista de las habilidades, competencias y destrezas de un niño. Por su parte, para el EC esto último equivale a las “capacities” (skills, abilities) mientras que la noción de “capability” encierra más bien el concepto de libertad para realizar dicha elección.

De este modo, es sobre esta última idea que se desata la tensión y discusión entre el concepto de niño como “sujeto de derechos” y niño con “capacidad de agencia”. Por ello, la siguiente sección discutirá en mayor detalle esta tensión tomando como base los autores y enfoques teóricos revisados en las líneas precedentes.

### **3.2. Derechos Humanos y Enfoque de las Capacidades: confluencias, diferencias y aportes al debate sobre infancia y desarrollo humano**

A partir del análisis de la CDN, se define un marco jurídico con carácter de exigibilidad a los Estados parte en relación a la garantía, promoción y vigilancia de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Como hemos visto, el “interés superior del niño”, así como su status de “sujetos de derechos” nos revelan que, por ejemplo, el derecho a ser escuchado, derecho a la libertad de expresión, el derecho a asociarse en asambleas, entre otros, son parte de una gama de derechos que de acuerdo a su “edad y madurez” serán parte de un proceso de desarrollo bajo la propuesta de “capacidades en evolución”. Sin embargo, estos conceptos no implican necesariamente un ejercicio real de estos derechos. Si bien la participación es parte de esta CDN, su correlato práctico y, más aún, el ejercicio de las libertades no están implícitos en la noción de “sujeto de derechos”. En este sentido, a pesar de que la CDN insta los Estados parte a respetar y generar las condiciones necesarias para un ejercicio democrático de la ciudadanía, ello no permite visibilizar al niño como “actor social” y agente de su propio destino. Por ello, el EC avanza

un paso más poniendo el acento sobre el conjunto de “capabilites” en contextos donde los “factores de conversión” pueden representar un límite importante a la voz de los niños. Por ello, las siguientes líneas discutirán esta tensión entre niño como “sujeto de derechos” y niño como “agente”.

De acuerdo a Stoecklin y Bonvin (2014a), el conjunto de derechos recogidos en la CDN, constituye un sistema holístico donde todos los artículos son interdependientes, pues, por ejemplo, el derecho a la libre expresión y opinión de los niños (Artículo 12) se vincula al derecho correspondiente al interés superior del niño, donde los adultos deben adoptar decisiones que favorezcan su desarrollo y bienestar. En otras palabras, para el ejercicio de la libre opinión y expresión, es necesario que los padres o cuidadores garanticen un contexto de promoción y guía a los niños, de modo que los preparen para ese libre ejercicio de sus puntos de vista y opiniones. Sin embargo, para los autores, este conjunto de derechos no visibiliza al niño como “actor social”, aunque en el lenguaje común y los escritos sobre el tema se use como equivalente el ser “sujeto de derechos” y “actor social”.

En otras palabras, resulta interesante explorar qué teorías están detrás de estos postulados normativos, pues al usar estos dos términos como equivalentes o sinónimos, la agencia de los niños queda, finalmente, como una noción vaga o poco precisa que, en palabras de Stoecklin y Bonvin (2014a), se reduce a un eslogan de participación y niñez funcional a los movimientos y grupos activistas. Además, los autores añaden que la niñez supone una categoría amplia, pues según la CDN, un bebé recién nacido tiene el mismo status que un adolescente, pues según este marco ambos son niños, ya que tienen entre 0 a 18 años. Por lo tanto, las distintas recreaciones y experiencias de los niños, así como la agencia, deben ser consideradas en su especificidad en el curso de este desarrollo a través de los años. Sin embargo, no existen todavía suficientes investigaciones que aborden a profundidad este último punto.

Como hemos señalado anteriormente, la CDN se basa en las “capacidades en evolución” desarrolladas por Landsdown para explicar que el desarrollo del niño no sigue parámetros cronológicos ni evolutivos universales sino que ello dependerá del contexto social en el que esté inserto así como la estimulación o generación de condiciones para el despliegue y desarrollo de la autonomía y la expresión libre de puntos de vista. Sin embargo, Liebel se pregunta si acaso el concepto no podría reproducir nuevamente el paternalismo del

mundo adulto o la imposibilidad de ejercer ese derecho a ser escuchado, puesto que la CDN no refiere al niño como “actor social” (Liebel, 2014)

En principio, como hemos señalado anteriormente, el término “capacity” es distinto al de “capability”. Desde el EC, se entiende “capacity” como el conjunto de habilidades, destrezas y condiciones propias que tiene el individuo, mientras que “capability” refiere a las libertades para el ejercicio real de esas “capacities” en un contexto de oportunidades que favorezcan esa elección. Precisamente, para el EC el acento sobre la disponibilidad de oportunidades es crucial. En este sentido, Sen afirma que los derechos equivalen a los “entitlements” que permitirán lograr libertades para elegir “funcionamientos” valiosos (Sen, 2005). Por su parte, Nussbaum indica que el EC está estrechamente vinculado al ED, ya que coinciden en torno *“a la idea de que todas las personas tienen derecho a ciertos bienes centrales en virtud de su humanidad misma, y que uno de los deberes fundamentales de la sociedad es el de respetar y apoyar tales derechos. [...] Hay también una relación estrecha en cuanto al contenido. Las capacidades de mi lista coinciden sustancialmente con los derechos reconocidos en la Declaración Universal y en otros instrumentos parecidos”* (Nussbaum, 2012: 84). Del mismo modo, la autora sostiene que si bien el ED ha sido criticado por no prestar atención suficiente a las cuestiones relacionadas a género y raza, el EC trata de remediar tales ausencias.

Del mismo modo, Nussbaum señala que los derechos fundamentales no son más que palabras si es que la acción del Estado no los convierte en reales. Como vemos, aquí el acento está en el ejercicio efectivo de esos derechos en un contexto práctico:

*“Cuando la India preparaba una constitución repleta de enunciados acerca de los derechos fundamentales de los ciudadanos, el ministro de Justicia de Nehru, B.R. Ambedkar, que era un dalit (miembro del grupo de los anteriormente llamados “intocables”), no se cansó de señalar que una proclamación de igualdad de derechos de todos los indios y las indias no significaba nada para las personas excluidas a menos que viniera acompañada de una serie de políticas estatales positivas que garantizaran que esos individuos podrían disfrutar realmente de sus derechos. [...] En ausencia de tales programas, los derechos son mero papel mojado.”* (Nussbaum, 2012: 87).

De este modo, Nussbaum indica que es necesaria la acción de los estados para la habilitación de un contexto que permita el ejercicio real de estos derechos. Además, la

distinción de derechos de “primera generación” y “segunda generación” desde el ED, sostiene que los de primera generación no tienen precondiciones sociales y económicas, cuando en realidad el EC señala claramente que sí las tienen. Pero ello no nos conduce a inferir que el ED no es importante; para Nussbaum sí lo es, puesto que *“nos recuerda que las personas tienen derecho, justificado y urgente, a reclamar ciertos tratos, con independencia de lo que el mundo que las rodea haya hecho al respecto”* (Nussbaum, 2012: 89).

Ahora bien, Nussbaum y Dixon, en un artículo más preciso sobre niñez y desarrollo humano, sostienen que el respeto de los derechos humanos y el marco específico de la CDN es materia central para el EC, pues *“The Capability Approach certainly recognizes the potential for different kinds of rights to conflict, and thus also the need to impose limits on some individual rights in order to protect the rights of others. This also explains why a Capability Approach sanctions the idea of imposing limits on parental rights and freedoms, in order to protect the future rights or capabilities of children”*<sup>3</sup> (Nussbaum y Dixon, 2012:554). Además, la autora esboza dos argumentos para la defensa de la CDN como un marco jurídico imprescindible para la infancia: en primer lugar, dado que los niños son especialmente vulnerables como resultado de la dependencia legal y económica de parte de los adultos, debe existir este marco de la CDN; en segundo lugar, se debe defender este marco allí donde el costo marginal de protección de los derechos del niño es tan bajo que negar este derecho podría afectar su dignidad, o donde es más rentable proteger ese derecho que el de uno equivalente para los adultos (principio de “costo-efectividad”). (Nussbaum y Dixon, 2012)

Respecto al primer argumento, Nussbaum sostiene que la CDN es parte de aquellas conquistas importantes sobre una población como la infancia o la niñez con discapacidades que, históricamente, ha sido omitida por los estados o contratos sociales. Por lo tanto, se exige a los estados la garantía y protección a esos derechos, ya que, para la autora, esta es una exigencia moral que permite que los niños porten esos derechos. Ahora bien, la autora señala que si bien los niños se encuentran como parte de un proceso de desarrollo y madurez psíquico, conductual y social, esto no significa que

---

<sup>3</sup> “El Enfoque de Capacidades reconoce que el potencial de los diferentes tipos de derechos para el conflicto y, también, la necesidad de colocar límites a algunos derechos individuales con el propósito de proteger los derechos de los demás. Esto explica por qué el Enfoque de Capacidades sanciona la idea de imponer límites a las libertades y derechos de los padres con el fin de proteger los futuros derechos o “capabilities” de los niños” (Traducción de la autora)

dependan de las elecciones de los padres. Para Nussbaum, desde el EC se sancionan estas maneras de dependencia legal de los niños. Por ello, se insta a los Estados a asumir responsabilidades de protección a la infancia frente a las consecuencias que su especial vulnerabilidad pueda crear en relación a la decisión de los otros. De este modo, se debe asegurar que sus padres o cuidadores velen por la protección de las “capabilities”.

Finalmente, Nussbaum, señala lo siguiente:

*“children’s rights are, in fact, a “fourth frontier of justice” added to the three areas already theorized by Nussbaum (rights of people with disabilities, rights across national boundaries, rights of nonhuman animals): that is, they are rights that are not adequately theorized by existing social contract approaches, because such approaches, assuming a rough equality of physical and mental powers among the contracting parties, are not well equipped to theorize entitlements in areas in which great differences of power exist. The special vulnerability of children means that they are not the “free, equal, and independent” agents of the social contract model. In their case as in the three others mentioned, unusual vulnerability and powerlessness demand a new approach to basic rights. The Capability Approach provides that approach.”<sup>4</sup> (Nussbaum y Dixon, 2012: 593)*

Entonces, para Nussbaum, los derechos de los niños corresponden a una “cuarta frontera de la justicia”, al igual que las personas con discapacidades, los derechos que atraviesan las fronteras y los derechos de los animales no-humanos. Así, la especial vulnerabilidad de la infancia implica que ellos aún no son libres e iguales agentes dentro de un modelo de contrato social. Por ello, como hemos visto, estas consideraciones requieren un nuevo enfoque para su comprensión. En este sentido, de acuerdo a Nussbaum, el EC es un marco que nos brinda una aproximación a esta realidad.

---

<sup>4</sup> “los derechos de los niños son, en realidad, “la cuarta frontera de la justicia” añadida a las tres áreas señaladas por Nussbaum (derechos de las personas con discapacidades, derechos que trascienden las fronteras nacionales, derechos de los animales no humanos): esto es, son derechos que no han sido abordados teóricamente por enfoques de contrato social, porque estas aproximaciones asumen una igualdad aproximada de poderes físicos y mentales entre las partes contractuales, que en realidad no están adecuadamente sustentadas para teorizar sobre derechos en áreas en las que existen grandes diferencias de poder. La especial vulnerabilidad de los niños significa que ellos no son los agentes ‘libres, iguales e independientes’ de los modelos de contrato social. En estos casos, como en los otros tres mencionados, la excepcional vulnerabilidad e impotencia demandan una nueva aproximación a los derechos básicos. El Enfoque de las Capacidades brinda esta aproximación” (Traducción de la autora)

Así, el EC ofrece un marco normativo y ético importante para la evaluación del bienestar y el ejercicio de la agencia del individuo en contextos diversos. En este sentido, se denota una brecha entre los derechos del niño y sus capacidades, entendidas éstas últimas, en el sentido de “libertades” para elegir aquello que se valora. Como hemos señalado anteriormente, dentro del EC, los derechos de niño son considerados como recursos formales (“entitlements”) que necesitan ser transformados en reales derechos o capacidades. De este modo, la brecha entre libertades formales (“sujeto de derechos”), y libertades reales (“capabilities”), pueden ser mejor precisadas tomando en cuenta estos factores de conversión (tanto individuales como sociales) y los modos en que estos permiten dichas transformaciones. De acuerdo al esquema de “‘capabilities’ en evolución” propuesto por Biggeri y Santi (2012), el conjunto de capacidades (“capability set”) está conformado por los “derechos” del niño (entitlements), los recursos y las habilidades de los niños para convertir éstos en “funcionamientos” dentro de un contexto social. En este sentido, de acuerdo a Stoecklin y Bonvin, lo que debería promoverse desde las políticas públicas en infancia no son necesariamente los logros, sino un contexto apropiado para el desarrollo de “capabilities”, entendidas como las libertades para elegir la vida que se valora y se tiene razones para valorar.

Ahora bien, como hemos señalado, el ED promueve el derecho de los niños a la participación. Sin embargo, para Stoecklin y Bonvin, desde el marco del EC, se coloca el énfasis en la “capacidad participativa” de los niños (child’s participative capability), donde ésta implica la habilidad (“capacity” = “ability”) de los niños para participar efectivamente en la definición de las elecciones que afectan sus vidas. En otras palabras, la “capacidad participativa” de los niños resulta de la combinación de habilidades o destrezas individuales y la disponibilidad de oportunidades en el contexto social. Por ello, existe una brecha entre el status legal de los niños (sujetos de derechos) y su status como “actor social”, que implica su participación efectiva en los procesos de toma de decisiones. En este sentido, la problemática reside en transformar estos derechos, entendidos como libertades formales, en capacidades, o libertades reales. O, como indica Javier Iguíñiz (2014), *“la inclusión de alguien entre los que tienen derechos no es, pues, suficiente indicador para evaluar la calidad de vida de las personas o grupos. Una cosa es estar incluido con todos los derechos en una relación, por ejemplo, de ciudadanía o laboral, y otra es ejercerla de hecho, ser agente decisorio de esa relación”* (Iguíñiz, 2014: 31). En este sentido, el EC se centra en aquello que la persona logra ser y hacer efectivamente con el conjunto de derechos y recursos.

Para ello, Stoecklin y Bonvin sugieren que, dado que el EC se centra en los procesos de elección, las metodologías que se requieran para ello deben enfatizar las propias construcciones del mundo que hacen los niños. En este sentido, la sensibilidad a las diferencias culturales resulta crucial, pues la “participación” adquiere diversos matices y realidades en función al contexto en el que se inserte. Y ello, como hemos señalado, es crucial para la evaluación de la agencia en la infancia.

Asimismo, para Stoecklin y Bonvin (2014), cuando nos referimos al niño como “sujeto de derechos”, la individualidad de la persona predomina sobre la unidad que tiene como miembro de una comunidad. Sin embargo, los individuos actúan como actores sociales en todos los casos, aun cuando no sean percibidos como personas únicas. En otras palabras, no podemos asumirlos como equivalentes, pues un niño como “sujeto de derechos” goza de estos como individuo, pero el actor social lo hace a través de una familia y de un vínculo con un amplio grupo de personas e instituciones. Así, el niño desde el ED, tiene el derecho a la participación y al ser un “actor social”, este mismo niño tiene la “libertad” (capability) a través de la participación. Esto nos revela que el ser “actor social” supone un proceso de aprendizaje donde las representaciones socioculturales de los marcos normativos (donde se encuentra la CDN), son progresivamente internalizados por el actor quien luego transforma activamente ello y lo expresa en nuevas y distintas maneras. Por ello, para Stoecklin y Bonvin, esta distinción es de tipo epistemológica y ética, pues ser sujeto de derechos no implica ser actor social y menos aún ejercer la agencia. En este sentido, la agencia no solo implica realizar algo o concretar una acción, sino impactar e influenciar sobre las cosas.

Entonces, desde el EC, el “entitlement” sería el derecho del niño a ser escuchado (Artículo 12) que, dependiendo de los factores de conversión, debería convertir este derecho en el incremento de libertades reales. Para evaluar ello, los autores realizaron una investigación con niños y adolescentes entre 12 a 18 años acerca las influencias y factores que inciden sobre el espacio de elección. En este contexto, formulan una pregunta que resulta interesante para la discusión: ¿qué niveles de autonomía, capacidades y agencia está transmitiendo el Enfoque de Derechos?

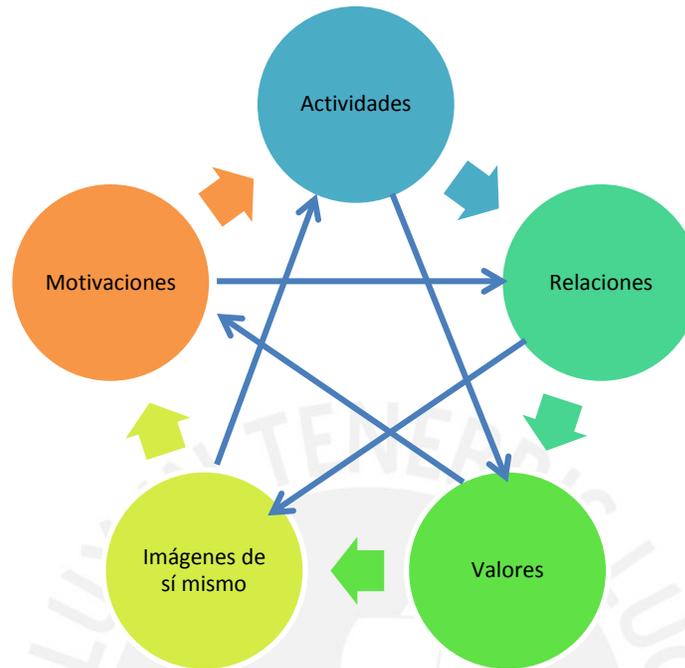
Como señalamos anteriormente, la brecha existente entre estas libertades formales y las reales, implica colocar un énfasis importante sobre las habilidades y características

individuales de los niños, de modo que transformen roles adscritos (derechos) en roles efectivamente alcanzados (“funcionamientos”). Siguiendo la teoría de la estructuración desarrollada por Giddens, esto implicaría la transformación, por parte del actor social, de los roles adscritos en nuevas formas de práctica social.

Desde el EC, la agencia, como hemos señalado anteriormente, depende de cómo el individuo, en este caso, los niños, usan (eligen) las estructuras institucionales (familia, escuela, leyes, etc.) y sus habilidades personales (competencias cognitivas y sociales). De esta manera, se espera una transformación que afecta al niño y a su entorno. Entonces, las “elecciones” de los niños dependen de su “capacidad participativa” (child’s participative capability). En otras palabras, esta “capacidad participativa” puede ser observada, si miramos las libertades que permiten alcanzar esas acciones organizadas. En este tránsito, como ya hemos indicado, se observarán también los factores de conversión que expanden las libertades o las restringen.

Para ello, Stoecklin y Bonvin recogen una propuesta de Stoecklin (2009) denominada el “the actor’s system” que desarrolló el autor para mostrar cómo los niños de la calle desarrollan de manera pragmática sus propias maneras de ver el mundo de acuerdo a evaluaciones subjetivas. Este modelo, de acuerdo a Stoecklin, es una versión simplificada del modelo “Child-Street System” que permitió revelar cómo los niños le otorgan sentido a las situaciones de privación usando nociones comunes: actividades, relaciones, imágenes de sí mismos y valores. Así, este modelo, cuyo gráfico se incluye debajo de estas líneas, supone que el propio sistema de acción es la constante evolución de logros entre estos componentes de la experiencia personal. En este sentido, el “actor’s system” no es una teoría determinista con conceptos abstractos, sino una herramienta heurística que toma conceptos de la vida diaria de una persona para revelar cómo ellos estructuran y (re)estructuran su propia experiencia. De acuerdo al análisis de doble estructuración propuesto por Giddens y desarrollado en líneas anteriores, el gráfico revela que cada dimensión de la experiencia (actividades, relaciones, valores, imágenes de sí mismos y motivaciones), es, al mismo tiempo, estructurada y estructurante.

*“The actor’s system” (Stoecklin, 2014a)*



En este sentido, la propuesta recoge una interdependencia funcional, tal como señalaba Norbert Elías, entre las dimensiones que integran la vida del individuo, en este caso, el niño. Entonces, a partir de los hallazgos de la investigación de Stoecklin y Bonvin, se revela que los niños usaban diferentes dimensiones del esquema propuesto para describir similares experiencias, lo que da cuenta de una permeabilidad de los conceptos. Por ejemplo, cuando hablaban acerca de los amigos, lo hacían también respecto a sus actividades u otros insistían en las relaciones o valores, lo que indica que estos conceptos están conectados de manera profunda con los propios relatos biográficos de los niños. En otras palabras, para los autores, el “sistema del actor” brinda dimensiones importantes para los niños que, de otro modo, podrían haber permanecido. Así, a partir de los hallazgos de la investigación, se revela que los niños asocian actividades de recreación y participación a organizaciones y vínculos directos con los adultos, lo que da cuenta de la importancia de estas interrelaciones en la experiencia de la infancia.

Por ello, el “sistema del actor” en palabras de Stoecklin y Bonvin (2014a) supone *“lo que el actor social identifica como su ‘real experiencia’*. Esta se forma por actividades, relaciones, valores, imágenes de sí mismos y motivaciones, cuyos elementos en su

*totalidad están, al mismo tiempo, ‘dentro’ y ‘fuera’ del individuo” (Stoecklin y Bonvin, 2014a: 102)* De este modo, la hipótesis sostenida es que la participación infantil depende de evaluaciones subjetivas de situaciones que no pueden ser completamente capturadas con la escalera de la participación de Hart. Así, la agencia de los niños inicia con la propia reflexividad acerca de experiencias concretas y, en este sentido, la decisión de no participar es, desde luego, agencia. En este sentido, la noción de reflexividad nos remite a Giddens (1986) y su propuesta de lectura de la agencia del individuo a partir de estas construcciones subjetivas y reflexivas en cada sujeto.

Por ello, como señalábamos anteriormente, evaluar la participación infantil requiere mirar no solo los logros sino el proceso. Y, en este proceso, la participación no solo es aquella que se visibiliza sino, la que está expresada en términos subjetivos. Para Stoecklin y Bonvin (2014a), los niños desarrollan sus capacidades y participan a través de, en vez de participar **en** las actividades. Por ello, las dos dimensiones a considerar son las referidas al rol de los grupos sociales a través de los cuales los niños viven experiencias en el mundo y el rol de reflexividad individual que le otorga un sentido y significado a sus acciones.

De este modo, para el artículo 12 de la CDN, el niño es competente si es capaz de formarse su propio punto de vista. Sin embargo, lo que no se toma en cuenta es que el tener un propio juicio o punto de vista se define socialmente o, en términos de Giddens (1986), queda estructurado por el contexto social, pero también se estructura por parte del individuo, en este caso, el niño. Más aún, los autores advierten que “ser competente” bajo una mirada tradicional implica considerar este “ser competente” con madurez o pensamiento racional. No obstante, todas estas nociones son construidas y el “niño competente” lo es también. Por lo tanto, esta confusión entre “sujeto de derechos” y “actor social” no conduce entonces a la participación infantil.

En concreto, la CDN no explicita ninguna referencia al niño como “actor social” y, tal como indican Stoecklin y Bonvin, si los derechos de participación infantil están garantizados únicamente para aquellos que son capaces de usar estos derechos (con el suficiente nivel de madurez), eso implica tácitamente que algunos niños no son todavía actores sociales. Sin duda, esto no quiere decir que no logren convertirse en actores sociales, pero es claro que “serán”, es decir, en un futuro, en alguna etapa posterior de su desarrollo. Desde el

EC, se entiende que la combinación de habilidades individuales y oportunidades sociales (*capabilities*) conforman un actor social.

De este modo, la no distinción analítica entre niño como “sujeto de derechos” y niño como “actor social” ignora el problema de las interacciones complejas a nivel individual y las competencias del contexto de oportunidades. En palabras de los autores: “*whereas the subject has rights, the actor is developing capabilities. These two aspects are interdependent: rights may enhance capabilities, and conversely capabilities are needed to actively make use of one’s rights*”<sup>5</sup> (Stoecklin y Bonvin, 2014a: 111). Así, para los autores los “derechos formales” como las “libertades reales” son interdependientes, pero con una diferencia importante, pues los derechos pueden lograr “capabilities”, pero, por el contrario, se requieren “capabilities” para el uso activo de los “derechos formales”.

No obstante, si bien el acento desde el EC se encuentra en lograr expandir libertades (“capabilities”), ¿será posible reconstruir un esquema que integre ambos enfoques? Esto será materia de discusión y análisis en el siguiente punto.

---

<sup>5</sup> “mientras que el sujeto tiene *derechos*, el actor está desarrollando *capacidades*. Estos dos aspectos son interdependientes : los derechos pueden lograr *capacidades* y, por el contrario, se necesitan *capacidades* para hacer uso activo de los derechos” (traducción de la autora)

### 3.3. ¿Es posible establecer sinergias entre el Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades?

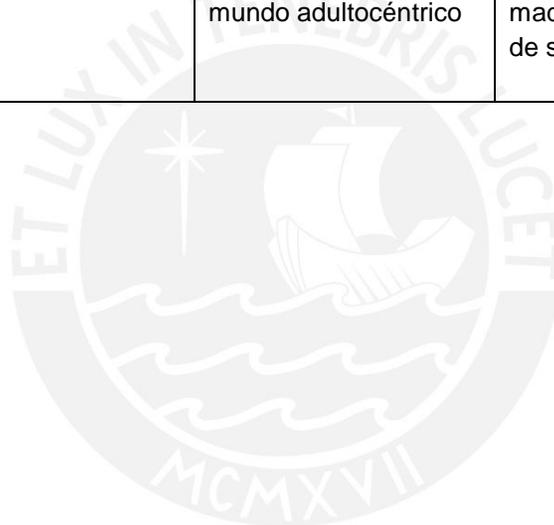
En primer lugar, resulta preciso establecer recurrencias que nos parecen importantes de visibilizar en aras de realizar una lectura integral de los enfoques que nos ayuden a identificar líneas comunes y luego diferencias entre los postulados. Sin duda, una recurrencia inicial reside, como hemos señalado anteriormente, en el ser humano, pues los dos enfoques sitúan la mirada en la persona y sus potencialidades para el desarrollo. Para efectos de una visualización conjunta se ha construido un cuadro que condensa las perspectivas y enfoques sobre la infancia a partir de los marcos teóricos revisados.

El cuadro (en la siguiente página) nos muestra de manera comparativa los distintos énfasis que le otorgan los enfoques a conceptos clave que la tesis discute como el desarrollo, la niñez, la participación infantil y la agencia. Como se observa, si bien existen líneas comunes entre todos los enfoques en tanto trabajan sobre el ser humano como fin en sí mismo, no todos ellos abordan con especial atención la situación de la niñez. Sin duda, la Sociología de la Infancia así como el ED y el EC sí problematizan con mayor énfasis los problemas y conceptos centrales para la infancia. Sin embargo, sus énfasis son distintos y ello responde, sin duda, a la delimitación y especialización de cada una de las áreas, lo que conduce a elaborar marcos teóricos que especifican conceptos a través de un corpus delimitado. No obstante, es un organizador que contribuye a visualizar qué sinergias o vínculos se pueden establecer entre cada uno de los enfoques, dado que en las líneas siguientes se presentará una síntesis que recoja los puntos principales para entender qué es la participación, cómo enfocar las habilidades de los niños bajo este esquema, de qué manera la agencia queda expresada en concreto y qué papel tiene el contexto social para la expansión del desarrollo de nuestros niños y niñas. Como se ha señalado, el presente estudio discute los aportes del ED y el EC, situados hacia la derecha del cuadro, pues recogen de manera central una problematización de la infancia como “sujeto de derechos” y “actor social”. Sin duda, los aportes de la Psicología y Sociología contribuyen a estos enfoques con recurrencias y diferencias, pero esta tesis se ha centrado en colocar la discusión sobre estos dos grandes enfoques.

### Cuadro comparativo

	<b>Psicología: Teoría de la niñez y desarrollo</b>	<b>Sociología: Teoría de la estructuración (A. Giddens)</b>	<b>Sociología de la Infancia (Gaitán, Qvortrup)</b>	<b>Enfoque de Derechos (CDN - UNICEF)</b>	<b>Enfoque de las Capacidades (Sen, Biggeri y otros)</b>
Concepción del desarrollo	El desarrollo implica una secuencia de evolución de facultades y competencias biológicas y sociales que el ser humano adquiere a través de las diferentes etapas de su vida.			El desarrollo supone poner en el centro a la persona, con dignidad inherente y como un fin en sí mismo. Le corresponde un conjunto de derechos que los Estados deben garantizar de acuerdo a la Declaración Universal de los Derechos Humanos.	Expansión de libertades. Se entienden libertades como elecciones que realiza el niño para transformar “derechos” (“entitlements”) en reales libertades que luego se conviertan en “funcionamientos” (logros)
Definición de “niño” o individuo	El niño resulta de la interacción entre factores biológicos y medioambientales.		La niñez es una construcción social. Por lo tanto su socialización dentro de espacios como la familia, la escuela, el trabajo y la comunidad resultan fundamentales para su	Sujeto de derechos. La CDN declara el interés “superior” del niño y entiende que éste debe ser escuchado de acuerdo a la evolución de sus capacidades.	El niño es un actor social. Tiene capacidad de elegir modos de vida que valora.
Agencia		El individuo es agente en tanto tiene una capacidad reflexiva, despliega un conjunto de poderes y, a través de sus prácticas sociales, actualiza la	El niño es agente en tanto participa de la construcción del conocimiento y su experiencia desde su propia visión	Participación activa y crítica de los niños. No menciona el término “agencia”.	Actuar de acuerdo a las motivaciones y metas que valores y tengas razones para valorar dentro de un determinado contexto.

		estructura social y, a su vez, ésta última también lo limita y constriñe.			
Participación infantil			Se reconoce a la participación de los niños como un proceso fundamental para su protagonismo y reacción frente a un mundo adultocéntrico	No menciona el término participación, pero los artículos de la CDN se refieren a la expresión de voz, opinión y puntos de vista que sean respetados por los adultos de acuerdo al grado de madurez del niño y la evolución de sus facultades	La participación es un elemento del EC en tanto permite la expansión de las libertades. Su función en espacios de deliberación y discusión adquiere un rol central para la formación de una reflexión crítica y el ejercicio de la agencia.



Entonces, si bien la Sociología de la infancia surgió como una reacción frente a la visión tradicional de la niñez como “incapaz” o “inmadura”, propia del mundo adultocéntrico, es interesante ver cómo la madurez de un niño puede acelerarse cuando participan dentro de un proyecto colectivo. En este sentido, de acuerdo a Stoecklin y Bonvin, esto es favorecido por el ejercicio de roles a través del mundo de la infancia y el mundo adulto. Es decir, los niños acceden al mundo de los adultos lo que implica que la “infancia” y la “adultez” no son entidades disociadas, sino constructos sociales. Por ello, estos espacios se denominan “espacios transicionales” (Parazelli, 2002, citado por Stoecklin y Bonvin, 2014) y deben ser vistos como terrenos simbólicos, donde los conflictos y tensiones entre normas y valores convergen.

Por su parte, para Clark y Ziegler (2014), el EC puede complementar al ED respecto a la niñez en términos de la métrica de la desigualdad social, entendida como la legitimación de los derechos de los niños. Esto supone que las desigualdades y relaciones de poder pueden ser colocadas de manera comprensiva desde el EC, a diferencia del ED que asume una lógica binaria. Así, un enfoque evaluativo como es el EC se constituye en un instrumento de crítica a las circunstancias sociales y la política social en un contexto determinado. De este modo, mientras que los derechos son parte constitutiva de los estados (como elementos fundamentales del contrato social) el EC puede ser visto entonces “*as a critical evaluative framework confronting states and institutions with universal standards of living*”<sup>6</sup>(Clark y Ziegler, 2014: 225).

Del mismo modo, los autores añaden otro eje importante para distinguir el EC y el ED respecto a la infancia. En este sentido, señalan que no solo se trata de un debate entre derechos universales en contextos de ciudadanía. En otras palabras, la distinción de derechos entre ciudadanos y no-ciudadanos no resulta suficiente, sino la discusión entre el estado como servidor público y los padres y/o tutores como servidores privados de derechos. De este modo, la relación entre las esferas públicas y privadas y la agencia de los niños dentro de éstas resulta particularmente relevante. (Clark y Ziegler, 2014).

No obstante, son Biggeri y Karkara (2014) quienes presentan un interesante esquema de lectura sinérgica entre el ED y el EC. En este sentido, junto al gráfico de “*Capabilities* en

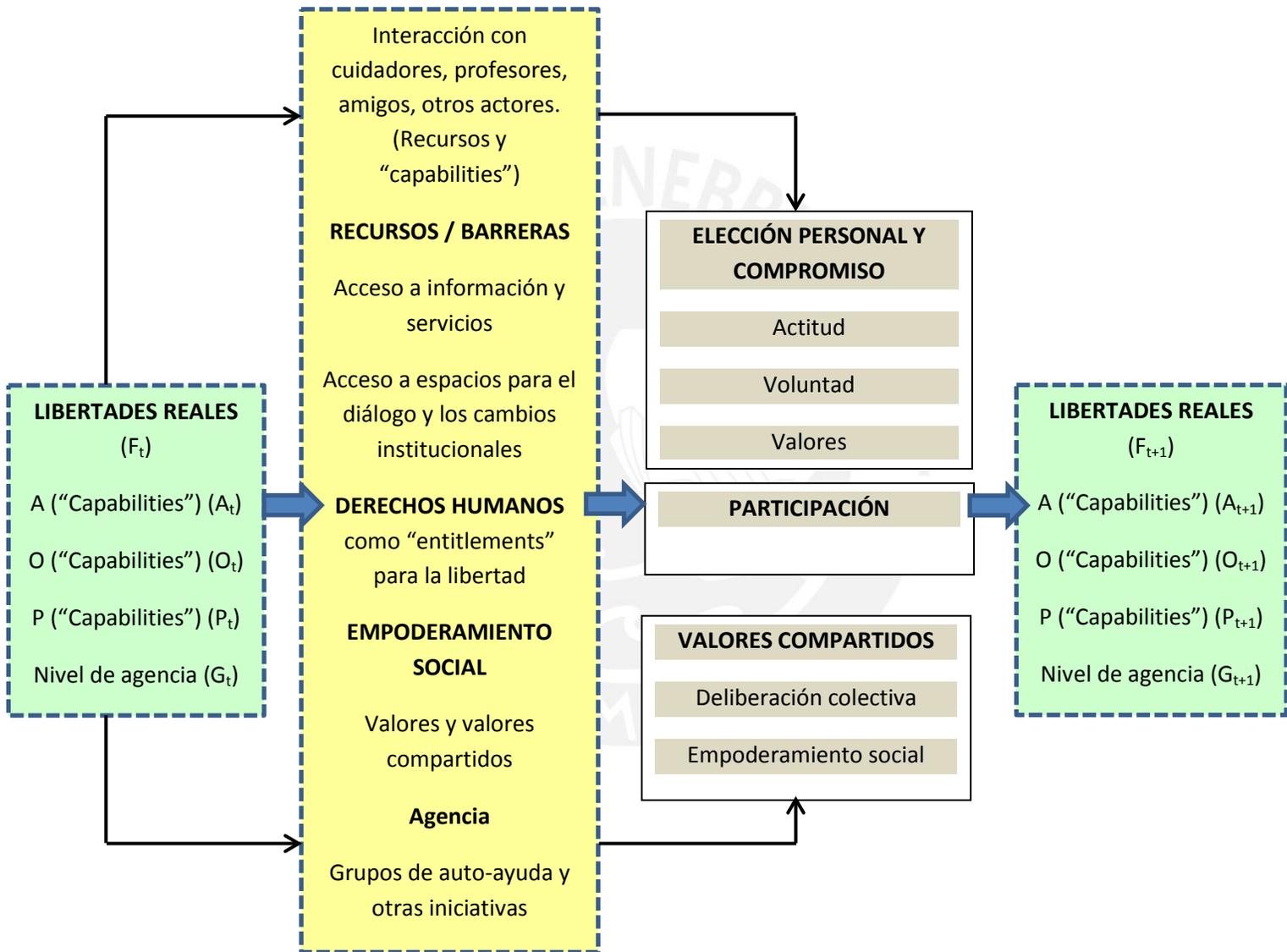
---

<sup>6</sup> “como un marco evaluativo crítico que confronta estados e instituciones con estándares universales de vida” (traducción de la autora)

evolución” reseñado en páginas anteriores, los autores esbozan el siguiente esquema que integra ambos enfoques:

EXPANDIENDO “CAPABILITIES” A TRAVÉS DE DERECHOS Y TRANSFORMANDO DERECHOS EN LIBERTADES REALES

Factores de conversión y proceso

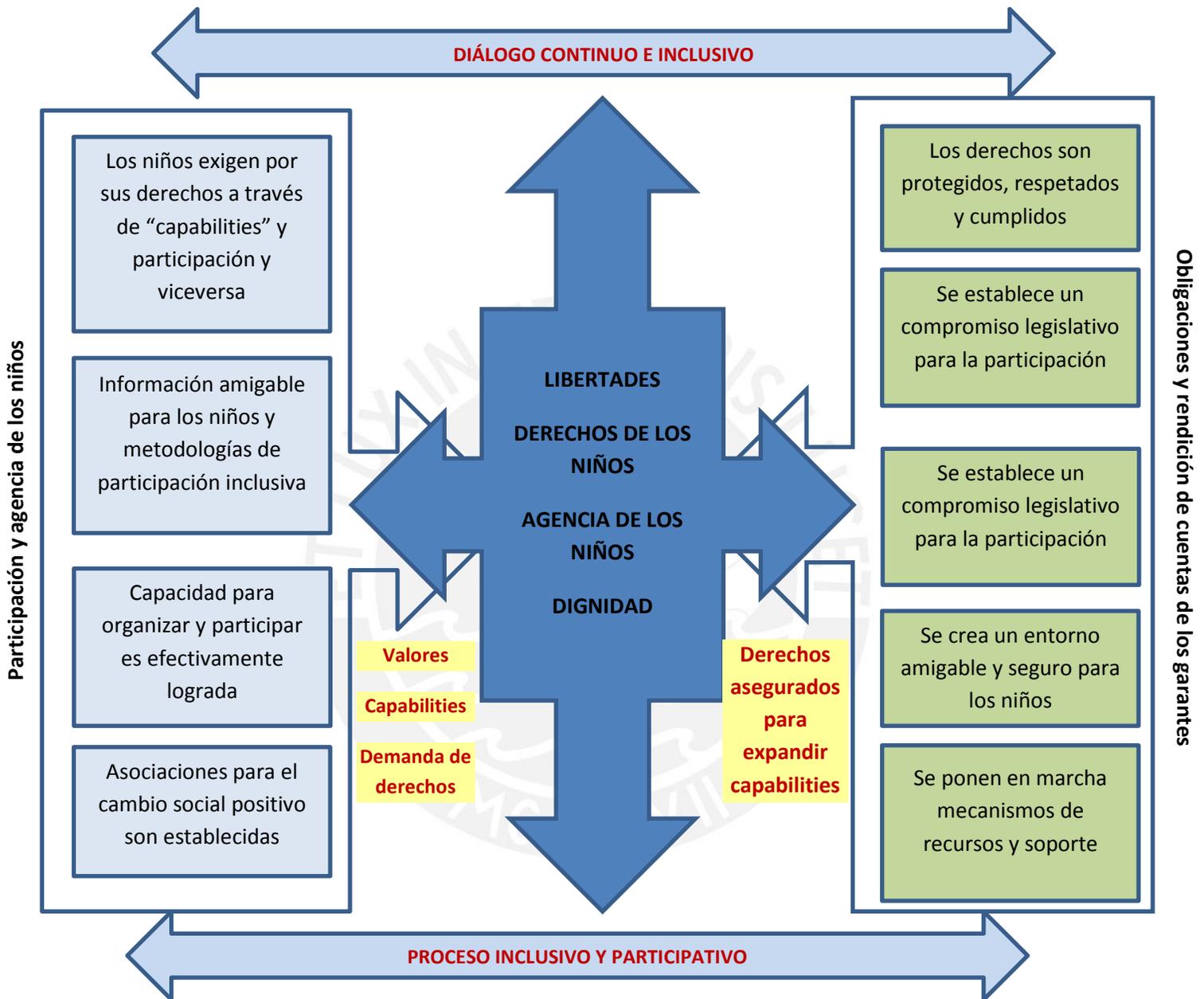


Traducido por la autora de la siguiente fuente: Biggeri y Karkara, 2014: 26

De acuerdo al gráfico, se distinguen tres tipos de “capabilities”: i) el concepto de habilidad (“capacity”), cuya inicial es “A-capabilities”; ii) el concepto de oportunidad (O-capabilites); iii) el concepto de “potencial capability” (P-capabilites), que suponen libertades que se valoran, pero que aún no se han logrado, aunque se son potencialmente alcanzables en el futuro. El “capability set” corresponde al “O-capabilites” y agrupa al conjunto de “funcionamientos” alcanzables dentro de un contexto de factores de conversión propios de los entornos socioculturales junto a las habilidades y destrezas propias del niño (“A-capabilites”). El nivel de agencia se representa como un  $(G_t)$ . Como se observa en el gráfico, existen un conjunto de recursos y barreras a la información y el diálogo que pueden resultar favorables a la acción del niño, aunque también pueden representar un límite importante para la expansión de sus márgenes de libertad. Tal como se observa en la figura, se considera que los Derechos Humanos son “entitlements” para las libertades (“capabilities”). Luego, la participación junto al universo de valores y la deliberación colectiva permitirán la expansión de las reales libertades, donde el nivel de agencia es un  $(G_{t+1})$ .

Ahora bien, a partir de ello, los autores grafican también los vínculos y sinergias entre el EC y el ED:

MARCO ANALÍTICO: ENFOQUE DE LAS CAPACIDADES Y SINERGIAS CON LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS



Traducido por la autora de la siguiente fuente: Biggeri y Karkara, 2014: 30

Se observa, a partir del gráfico, que existe una interacción continua entre los dos enfoques. Hacia el lado derecho, el ED señala las obligaciones de los Estados frente al conjunto de derechos. Como se observa, se garantizan derechos, compromisos y recursos que permitan la participación de los niños. Sin embargo, para lograr que esta participación sea un ejercicio real de libertades, los autores colocan, hacia el extremo derecho, los valores y “capabilities” que incorporan entonces el aporte del EC. De este modo, bajo este gráfico, se presenta una interesante lectura de “libertades” y “agencia” en los niños. Tal y como se grafica en el esquema, se espera información amigable y metodologías de participación inclusiva para los niños. Aquí estos últimos ejercen sus derechos a través de las “capabilities” y la participación, y viceversa. Todo lo anterior se encuentra inscrito en un marco de participación y diálogo inclusivo entre ambos enfoques.

### **3.4 Discusión integral y propuesta de análisis sinérgica**

No obstante, a pesar de ser un organizador que permite esquematizar la propuesta de ambos enfoques, no resulta tan claro en la presentación de los conceptos, pues “participación” y “agencia” se entienden como equivalentes, cuando consideramos que son distintos. Del mismo modo, no es muy clara la distinción entre “capacity” y “capability”, pues son colocadas en los recuadros, pero no aparece una división o discernimiento más concreto entre ambos términos.

Por ello, consideramos que bajo el ED el derecho del niño a participar es un primer gran eslabón de un proceso más complejo que va más allá de la CDN, como lo señala Cussianovich. Es decir, gracias al ED contamos con un marco normativo y ético que insta a los Estados a garantizar el ejercicio real de estos derechos en el terreno práctico. Sin embargo, hemos visto que ello encuentra serias limitantes en el Perú, pues si bien existe documentación y normativa oficial que respalda la CDN y especifica ello a través de la definición de un Código de Niños y Adolescentes y el PNAIA, consideramos que su propuesta no encuentra una concreción para la diversidad de infancias que existen en el país. En este sentido, no podemos definir niño de una manera unívoca. Si bien siguiendo al ED debemos considerarlos como fines en sí mismos y respetar sus derechos de acuerdo a su grado de madurez y evolución de sus facultades, ello no supone, como señalaba Stoecklin y Bonvin, que el niño sea un actor social. Para la Sociología de

Giddens y la de Elías, el individuo es actor social en tanto se vincula a redes de interdependencia funcional con otros grupos de personas formando, de esta manera, una red de interacciones y vínculos reflexivos que le dan forma a la sociedad. A su vez, en palabras de Giddens, la estructura social también constriñe y limita los deseos y aspiraciones de acción de los individuos. Por lo tanto, resulta preciso que se defina concretamente cómo se abordarán temas tan sensibles como el de la participación infantil. En este sentido, consideramos que la Sociología de la Infancia y su definición de la niñez como construcción social implica reconocer que si bien existe un conjunto de caracteres adscritos, el niño se hace en sociedad y, por lo tanto, resulta imprescindible observar cómo se da el proceso de socialización y qué tipo de recursos, habilidades y decisiones se movilizan en diferentes contextos socioculturales: ¿se tratará solo de habilidades y recursos? ¿cómo interactúa ello con el espacio de las oportunidades?

Como hemos visto, la CDN se basa en la propuesta de Landsdown al sostener que los niños desarrollan capacidades desde los primeros años de vida en interacción con sus padres y cuidadores. En este sentido, la experiencia y la transición entre distintas etapas de la vida son sumamente importantes para la definición de sus capacidades. Así, de acuerdo a Landsdown (2005), en este juego de roles, los niños pueden asumir pequeñas responsabilidades de modo que su derecho a la participación se visibilice. Más aún, si tenemos en cuenta que este desarrollo personal se vincula con un arreglo sociojurídico que ha definido y ratificado la CDN, entonces el niño goza de esa protección estatal, lo que supone un escenario de mayor apertura para el ejercicio progresivo de sus derechos. No obstante, como lo señalaban Clark y Ziegler (2014), debemos centrar nuestra atención, además, en cómo se da este interjuego entre lo público y lo privado, en donde esta última esfera es aquella que ofrece mayores resistencias al cambio y la transformación. En otras palabras, si la Sociología de la Infancia y el ED se enfrentaron a un mundo adultocéntrico y de tutelaje, los cambios en los espacios más íntimos y privados en donde los adultos y cuidadores interactúan con los niños, pueden aún reproducir viejas lógicas de poder y verticalidad sobre la infancia. Sin duda, son cambios de largo plazo, pues las mentalidades y deconstrucciones toman un tiempo más prolongado que la firma y ratificación de acuerdos mundiales y estatales que corresponden al escenario de lo público.

Precisamente, es sobre esos puntos donde el ED encuentra mayores problemas. En primer lugar, dado su universalismo, la exigibilidad de concreción y atención a cada realidad demanda que en cada contexto social se adapte ese conjunto de derechos a las

diferentes infancias: niñez indígena, niñez trabajadora, niñez urbano-marginal, entre otros grupos que demandan necesidades y atenciones especializadas. En este sentido, los instrumentos y normativa vigente en el país aún no refleja con claridad la protección y especificación de acciones y políticas dirigidas a esta diversidad de infancias. En concreto, las medidas referidas a participación, tema que ocupa la discusión de esta tesis, resultan en metas muy generales con datos cuantitativos de cumplimiento que suponen el involucramiento de los niños en el ciclo de políticas públicas en determinado porcentaje. Más aún, no se define luego cómo será este involucramiento, pues sabemos que no solo basta con que ellos sean convocados a reuniones si es que no tienen una incidencia real en estos espacios. Sin duda, resaltamos que tanto el Estado como las organizaciones de la sociedad civil y los colectivos de infancia estén comprometidos con el tema, pero desde el Estado no se ha construido una línea de base que permita evaluar el proceso de participación infantil. En este sentido, como señalábamos en líneas anteriores, no se cuenta con un punto de partida y un conjunto de indicadores específicos de proceso e impacto que se orienten a crear, precisamente, ese contexto de oportunidades para los niños.

Del mismo modo, si bien el PNAIA presenta una integración nominal entre los Enfoques de Derechos, ciclo de vida, curso de vida, Intercultural, Género y Equidad, no queda del todo claro cómo todos los enfoques mencionados pueden interactuar y potenciarse sinérgicamente para garantizar la participación activa de los niños. Es más, como se señaló anteriormente, bajo el rótulo de ED aparecen términos del EC como “libertad”, “ampliación de opciones”, “capacidad” y “elección”. Sin embargo ese párrafo no se concreta de manera crítica en las medidas de política que permitan lograr la meta del 100% de niños y adolescentes que participan en el ciclo de políticas públicas. Sin duda, consideramos que el ciclo de políticas públicas representa una valiosa oportunidad para que la infancia se involucre activamente y presente propuestas y demandas propias a ser dialogadas en estos espacios. Lamentablemente, el Estado no ha avanzado en definir con claridad la participación y protagonismo de los niños, a pesar del trabajo continuo de colectivos de infancia que buscan posicionar y mantener en la arena pública este tema.

Precisamente, para colectivos como CONADENNA (Comisión Nacional por los Derechos de los Niños, Niñas y adolescentes), el trabajo se enfoca hacia el empoderamiento y fomento de la participación en los niños. Este es un colectivo que nace el año 1994 en el Perú como iniciativa de ONG y organismos de Cooperación Internacional como Save The Children, Aldeas Infantiles, World Vision, UNICEF, entre otras para la promoción de la

participación infantil en el Perú. Precisamente, es una organización que nace bajo el marco jurídico de la CDN en aras de garantizar que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer sus derechos en la práctica. No se trata de una organización de niños liderada por niños, sino de niños cuyo liderazgo está a cargo de los coordinadores técnicos de algunas de las instancias mencionadas. Sin embargo, su labor y trabajo por empoderar y visibilizar la voz de los niños ha sido muy importante durante esos veinte años. En palabras del Coordinador Técnico de la organización, José Alfredo Chávez, antes los niños no eran consultados ni llamados a ningún tipo de reunión o convocatoria que se vinculara a sus derechos. Ellos, como colectivo que trabaja bajo el ED, reconocen que la CDN les dio a los niños el status de “sujetos de derechos”, pero ello no significa que resulte suficiente. Por ello, Chávez insiste en que los niños deben aprender a ser ciudadanos, dar una opinión sobre algún tema que los involucre. Pero reconoce, al mismo tiempo, que se trata de una lucha constante con una cultura rígida, muy militarista y pensada desde el adulto hacia el niño.

No obstante, si bien CONADENNA está liderada por adultos, aunque Chávez puntualiza que ellos propician que los niños decidan y se pregunten por qué llegaron al colectivo, que tomen decisiones de acuerdo a su grado de madurez:

*“Esto implica que debemos entenderlos como niños, lo que sucede es que la visión adulta los coloca como inferiores, como tábula rasa, ‘ah, es que eres niño, no sabes nada’. Nosotros instalamos otro chip, buscamos que las autoridades se sensibilicen con un enfoque de derechos, con un enfoque que busca darle un trato justo. Y es más allá de la escuela, es cómo un niño puede asumir responsabilidades en diferentes ámbitos de su vida”* (Jose Alfredo Chávez – Coordinador técnico – CONADENNA)

Como vemos, la apuesta de CONADENNA no solo está pensando en un conjunto de derechos “en el papel”. Ya está la CDN, pero ellos trabajan arduamente por el ejercicio real de esos derechos en donde la participación es el punto clave. Pero, ¿qué papel tiene entonces el adulto frente a un niño que puede decidir y asumir responsabilidades desde los primeros años de vida? Pues, de acuerdo a Chávez, les corresponde un rol de facilitador del proceso, de orientador, mas no de decisor. En este contexto, deben escuchar al niño, qué dice, qué piensa, qué siente, pero no inducir a que ellos realicen algo que como adultos están esperando: *“Lo importante es que los adultos dejen de ser voceros de los niños para ser co-voceros, para acompañar sus intereses y necesidades.”* (José Alfredo Chávez – Coordinador Técnico – CONADENNA)

De este modo, la apuesta de CONADENNA es trabajar líneas de acción en coordinación con el MIMP y las demás organizaciones que velan por los derechos de infancia. Sin embargo, como hemos señalado en líneas anteriores, reconocen que existen muchos desafíos en torno a la participación, pues ésta no está internalizada ni en el Estado ni en las autoridades. En este sentido, Chávez indica que existe una concepción muy inicial de lo que implica que un niño sea un “sujeto de derechos”, pues no entienden aún que éste puede decidir y participar. Frente a la consulta de la necesidad de construir líneas de base e indicadores, reconocen que eso supone un vacío considerable, pues no les permite realizar un seguimiento al progreso de los niños. Únicamente pueden tener una visión sobre qué hace cada niño, pero sin orientaciones claras de base que permitan arriba a metas concretas. En este sentido, ellos cuentan, además, con un Plan Operativo Anual y un Plan Estratégico, pero son instrumentos que no han sido aterrizados aún de manera concreta para evaluar participación infantil, aunque se han realizado esfuerzos por dialogar esto con los niños y las organizaciones que integran CONADENNA. Del mismo modo, si bien existen instrumentos de medición de la participación infantil como la escalera de Hart (1992), que van desde la “manipulación” hasta escenarios donde adultos y niños comparten y deciden en conjunto, consideramos que no observa el proceso de elección y decisiones que toman los niños en las diferentes etapas de su vida. En otras palabras, si entendemos participación, desde el ED, como la posibilidad de ejercicio real del derecho a ser escuchado, a dar una opinión crítica sobre un tema, a reunirse y conformar grupos de niños y adolescentes, entre otros, la escalera de la participación puede encontrar límites, pues no dice, en concreto, cómo los niños movilizan los recursos, bajo un sistema de valores dentro de un contexto de oportunidades que puede ofrecer (o no) el entramado social. Volveremos sobre este punto más adelante al discutir de qué manera el EC aportaría concretamente a visibilizar y cubrir este ámbito.

Así, una experiencia que opera en la práctica bajo el ED se centra en la participación infantil como meta final y clave. Como hemos señalado anteriormente, consideramos, una vez más, que tener a la CDN como un marco valioso que estipula y protege derechos es un logro que necesitamos para construir voz y participación infantil. Pero hasta este punto el ED nos habla de voz, participación y empoderamiento de los niños respetando su grado de madurez y la etapa en la que se encuentran. Desde nuestra lectura, ello es una base, es decir, consideramos que es un punto de partida que necesita complementarse con otro enfoque del desarrollo humano que añada términos y razonamientos que contribuyan a entender de manera integral este proceso.

Es aquí cuando consideramos que la apuesta por un niño como “sujeto de derechos” requiere un tránsito a un niño como “actor social”, en la línea de la propuesta de Stoecklin y Bonvin (2014) bajo el EC. Ahora bien, aquí el énfasis no tiene que estar en la participación *per se*. Evidentemente, el ED y sus experiencias en la práctica infantilizan y dimensionan la participación como un eje imprescindible para el ejercicio real de los derechos, pero nosotros consideramos que la participación es un medio que permitirá decisiones y libertades reales, bajo el EC. En este sentido, como señalan Gaitán y Liebel (2011), *“la participación no es un estado al que se tiene que llegar, ni tampoco un objetivo a cumplirse, sino que se trata de un proceso continuo de aprendizaje que siempre tiene lugar en un determinado contexto, de modo que constituye una ‘práctica contextual’. [...] Así, es un proceso que no concluye nunca y será importante que aseguremos si ambas contribuyen a la dignidad humana del niño”* (Gaitán y Liebel, 2011:50)

De este modo, como señalan los autores, la participación no es un fin, sino un proceso de aprendizaje constante que se recrea en la práctica. No obstante, el ED no plantea cómo se traduciría este aprendizaje continuo en las experiencias prácticas de los niños. Es aquí cuando consideramos que los aportes del EC resultarán muy importantes. Sin duda el ED, si bien comparte la atención central sobre el ser humano como fin en sí mismo, no deja de ser un paradigma del “deber ser”, pues define un conjunto de atribuciones y deberes para garantizar esos derechos. En este sentido, asume una postura ético-normativa que protege, pero también sanciona el incumplimiento o violencia sobre estos derechos.

Por su parte, el EC si bien nace de la Economía, como una crítica al paradigma neoclásico de medición del bienestar por la riqueza, se nutre de la Filosofía y las Ciencias Sociales para sostener que el fin del desarrollo no puede ser la riqueza sino la expansión de libertades que les permitan a los individuos vivir la vida que valoran y tienen razones para valorar. En este sentido, la comprensión del proceso que conduce a esos estados de bienestar es foco de atención del EC.

Por ello, tomando en cuenta estas ideas, consideramos que resulta necesario construir un esquema que visibilice la participación de los niños como un insumo más de un proceso complejo y en constante retroalimentación donde se coloque al niño como *agente*. Si bien ya en las definiciones del EC que hemos presentado se puntualiza qué implica para un individuo ejercer la agencia, es preciso que esto se contextualice para el caso de la niñez. En este sentido, es pertinente señalar que el abordaje de la expansión de libertades de los niños, plantea un reto doble, pues, como hemos visto a lo largo de este documento, la visión y consideración histórica hacia la infancia ha transitado desde miradas que

rechazan su posibilidad de expresión y agencia hasta algunas que bajo la etiqueta de “vulnerabilidad”, “conmiseración” y “pena” han considerado que los niños deben ser tutelados y definidos por el mundo adulto. Ese es un desafío adicional, además de aquel reto que permanece cuando el niño va creciendo, se convierte en adulto y tendrá siempre un desafío constante para el ejercicio de la agencia. No obstante, a pesar de las luchas y conquistas por un marco de derechos para los niños, así como instrumentos normativos en cada una de las realidades sociales, aún persiste una visión que se muestra resistente a aceptar que los niños pueden y deben ejercer su posibilidad de decisión desde los primeros años de vida. Por estas razones, el centrarnos en el análisis de la infancia debe partir de su reconocimiento como actores, de manera tal que los modos de control verticales, que aún permean las relaciones entre adultos y niños, sean progresivamente cuestionados y transiten hacia escenarios de diálogo entre adultos, cuidadores y niños. No consideramos, luego de la revisión teórica, que los niños sean agentes sin ninguna dependencia con los adultos. Precisamente, siguiendo los postulados teóricos de Norbert Elías, se trata más bien de vínculos y relaciones de interdependencia, donde los niños necesitan de los adultos, pero también los adultos necesitan de los niños dentro de la estructura social.

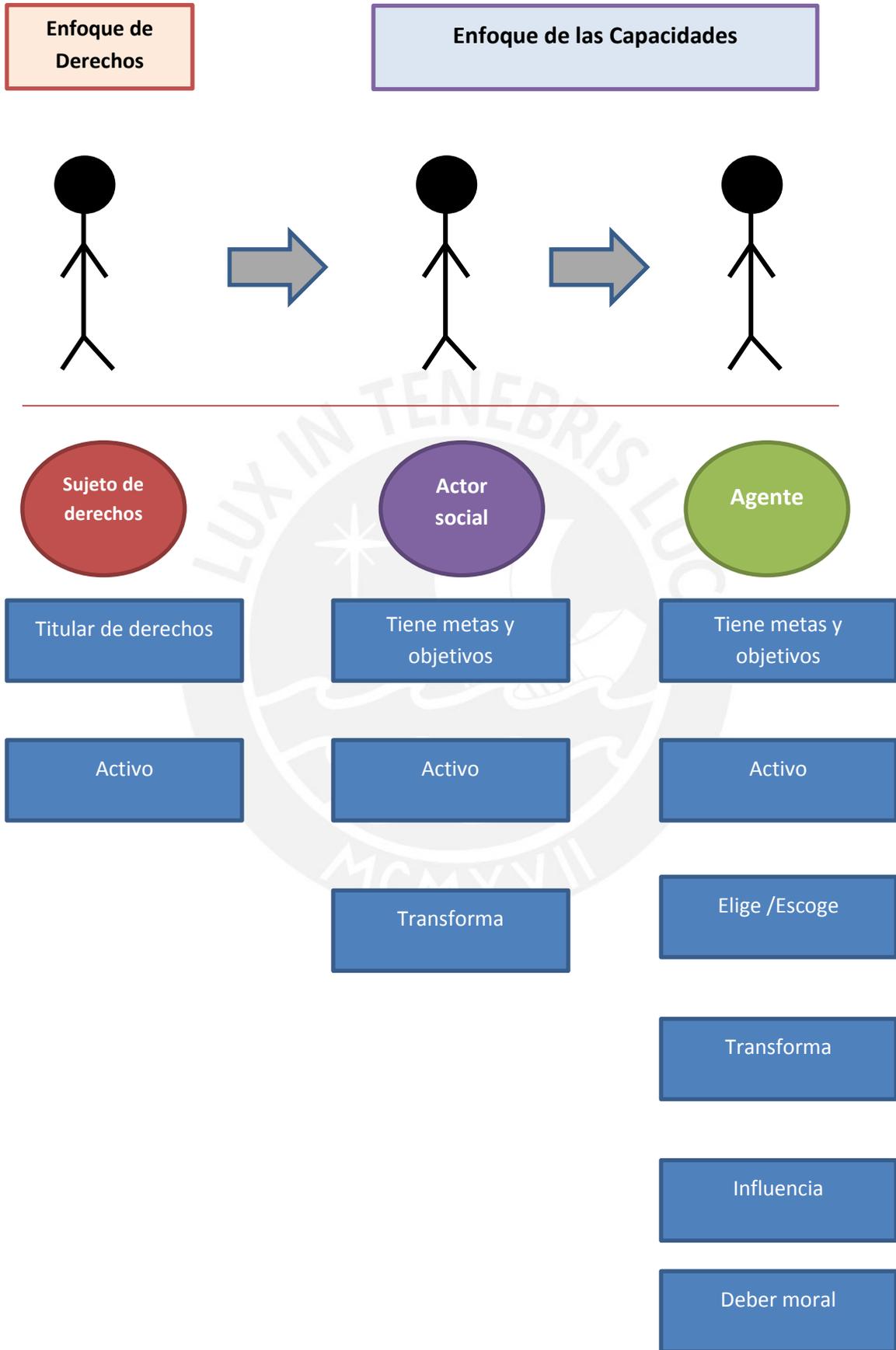
De este modo, no son dependencias inmóviles o pasivas, sino claramente dinámicas en donde tanto adultos como niños son actores sociales, con capacidad de movilizar, recursos, habilidades y registros reflexivos que les permitan ejercer acciones en conjunto dentro de determinados contextos sociales. En esta línea, discrepamos de la visión de colectivos y grupos que bajo el ED consideran que la participación infantil es el centro y punto de llegada para el ejercicio pleno de los derechos del niño. O, en otras palabras, que la participación logrará entonces construir ciudadanía. Desde nuestro punto de vista, e incorporando los aportes de Sen, Nussbaum, Biggeri, Comim, Ballet, Hart, Stoecklin, Bonvin y todos aquellos que escriben sobre niñez en el EC, se trata de lograr niños con *capacidad de agencia* en donde la participación sería parte importante del proceso de movilización de recursos y derechos adscritos en un terreno móvil, incierto y complejo representado por el contexto social. Así, el gran desafío consiste en lo que Biggeri y Karkara señalan como el *transformar derechos en reales libertades*.

Ahora bien, luego de la discusión previa, consideramos que un niño como *sujeto de derechos* es distinto a un niño como *actor social* y, a su vez, diferente a un niño como *agente*. A lo largo del documento, la revisión bibliográfica ha revelado, en muchos casos, un uso indistinto de estos términos, de modo que los tres resultan ser sinónimos de

protagonismo y rol activo de las infancias. No obstante, consideramos que existen diferencias, aunque estas no resulten tan delimitadas de acuerdo a los enfoques entre estos tres *status* de los niños. Como se ha señalado en líneas anteriores, un niño como sujeto de derechos implica a un individuo con una serie de atribuciones jurídicas y garantías de protección a la vida, salud, educación, integridad física y moral, entre otros derechos. De ningún modo, ello garantiza necesariamente un ejercicio real de estos derechos, pero es preciso indicar que aquí no considero que el niño sea completamente pasivo, creo que el ED recoge el sentido de un ejercicio práctico de la acción, aunque los elementos que añade el EC pueden complementar este enfoque. De este modo, al transitar a un niño como actor social, se sostiene que es un individuo que, además, de tener un conjunto de “titularidades” (“entitlements”), moviliza estos recursos dentro de un contexto social específico y es capaz de “optar” (“capability”) y elegir modos de vida que se deseen. Desde la Sociología, el actor social es activo, en tanto construye y (re)construye su entorno social. Del mismo modo, en la línea teórica de Giddens, este individuo sería “agente” si además transforma su realidad en base a sus habilidades y capacidad reflexiva.

Pero el EC, desde nuestro punto de vista, añade algunos elementos que complementan al ED. Es decir, si bien el “agente” actúa en base a objetivos y metas deseadas, lo hace en directo vínculo con otras personas en donde la transformación resultante de su accionar tiene una influencia en su entorno social. Por ello, consideramos que un niño “agente” será capaz de elegir esas metas que valora (por lo que el EC tiene un mandato moral) y logrará estados de bienestar (“funcionamientos”). Esto se ha graficado en el cuadro de la página siguiente.

# Niño: "sujeto de derechos", "actor social", "agente"



Sin embargo, a pesar de este esquema que diferencia estos tres “status”, la literatura sobre niñez no distingue entre “actor social” y “agente”, puesto que son usados como sinónimos en buena parte de los estudios, aunque algunos puntualizan que el niño “agente” bajo el EC tiene además ese conjunto de características señaladas en el cuadro.

Aun así, es posible elaborar un cuadro que reconstruya el proceso de expansión de libertades del niño. Por ello, en la página siguiente se ilustran y condensan los aportes los enfoques revisados bajo una lógica que pretende reconstruir el proceso de ejercicio real y expansión de libertades de los niños. Cabe precisar que es un esquema que recupera nociones de los dos enfoques presentados y busca abrir una discusión sobre la definición y procesos que conforman el proceso de agencia en la infancia.

Como se observa en el gráfico, el actor protagónico es el niño, quien, de acuerdo a la CDN, tiene el status de “sujeto de derecho” y ello implica que goza de un conjunto de derechos que son garantizados por el Estado. Para efectos de esta tesis, nos centramos en aquellos vinculados a la participación. Precisamente, como hemos señalado anteriormente, el derecho a ser escuchado y a emitir una opinión o punto de vista sobre algún asunto, son parte de aquellos derechos de la infancia que deben ser respetados de acuerdo a la evolución de sus capacidades y facultades. Así, hacia el extremo izquierdo el niño inicia el proceso con un “Vector de funcionamientos logrados” en un tiempo  $t_n$ . Como sabemos, estos derechos de inicio son aquellos que la CDN protege y garantiza y, tal como se observa en el gráfico, equivalen a los “entitlements” bajo el EC. En la parte inferior del esquema, se grafica el contexto de oportunidades y las limitaciones o constreñimientos que éste puede ofrecer en términos políticos, económicos, sociales y culturales. Así, en esta primera parte, el Estado garantiza para los niños un conjunto de derechos bajo la CDN. Del mismo modo, se colocan también las políticas públicas sobre infancia que, como hemos señalado, en el caso de nuestro país, corresponden a una integración de enfoques como el de Derechos, Interculturalidad, Género, Ciclo de vida, entre otros. Sin embargo, como hemos anotado anteriormente, la lógica privilegia una entrada bajo el ED, aunque el uso de términos y su concreción no queden del todo claras en el PNAIA. Aun así representa, sin duda, un enfoque todavía resistente al trabajo coordinado con los niños, lo que puede resultar en una limitación importante para el ejercicio real de los derechos. Por ello, se dibujan flechas en ambos sentidos, de modo que se visualice una constante tensión entre el niño y el entramado social.

Siguiendo las ideas de Landsdown respecto a la “evolución de capacidades”, corresponde aquí señalar que el niño tiene para sí un conjunto de habilidades y recursos

dentro de espacios de socialización como la familia, la escuela, la comunidad, entre otros, representados en el gráfico por las circunferencias. Como se observa, existe una relación de poder entre el niño y el adulto, tensión que permanece sobre la base de cualquier acción emprendida por la niñez en interacción con los diferentes actores. Así, la infancia cuenta con recursos, habilidades y derechos que, de acuerdo a Landsdown, les permiten ejercer un protagonismo y autonomía de manera activa. Sin embargo, si bien la participación es parte del ED y enfatiza a un niño que es protagonista de su desarrollo a través de su involucramiento en distintos espacios de socialización, consideramos que ésta es solo un medio que permite activar procesos de elección que corresponden, más bien, al EC. En este sentido, bajo el EC este espacio de “capacidades en evolución” corresponde a los derechos formales. Además, tal como se indica en la parte inferior, el derecho a emitir una opinión sobre un tema en específico corresponde a un espacio – todavía – marcado por los “derechos formales”.

Pues bien, el punto de quiebre se establece, precisamente, en el siguiente paso. Y marca el aporte, desde nuestro punto de vista, del EC. Este enfoque reconoce que los derechos son importantes y que la CDN ha logrado que los niños sean protegidos bajo un marco jurídico legal que les otorga voz y protagonismo frente a coyunturas históricas que han inferiorizado e invisibilizado a la infancia. Sin embargo, no resulta suficiente tener ese status de “sujeto de derechos” si no es posible el ejercicio de ellos. En este punto, considero que el ED no asume a un niño pasivo, por el contrario, considera que éste es un individuo activo y capaz de expresar sus opiniones y exigir sus derechos. No obstante, como señalaba en líneas anteriores, sostengo que el EC añade categorías de análisis para comprender mejor en qué consiste esta “niñez activa” y coloca, entre otros elementos, la noción de agencia.

Por estas razones, el EC insiste en que es necesario transitar del “capacity”, entendido como el conjunto de recursos y habilidades que posee el niño, hacia el “capability” que implica, precisamente, la elección. Pero esta elección se realiza en un contexto donde existen una diversidad de factores de conversión tanto a nivel individual (discapacidades, habilidades propias) como sociales (políticas, económicas, culturales). Como se observa en el gráfico, aquí la agencia se construye en tanto el niño actúa movilizándolo no solamente las habilidades y destrezas propias, sino, sobre todo, la reflexividad. Es aquí donde consideramos que el aporte de la Sociología de Giddens y Elías resulta fundamental, pues ambos autores le otorgan un énfasis importante a la noción de reflexividad que supone un actor que realiza evaluaciones subjetivas sobre su acción

frente a los demás. Asimismo, en este espacio de la expansión de libertades (“capabilites”), es necesario que exista un contexto de oportunidades favorables al niño que, por ejemplo, promuevan las metodologías participativas con la infancia, así como la alianza con actores comprometidos con el cambio en la niñez, de modo que existan espacios auspiciosos para la elección de modos de vida que los niños y niñas deseen y valoren. En términos de Nussbaum (2012), esto correspondería a una *capacidad combinada*, que está compuesta por un conjunto de habilidades que se encuentran en el interior de un ser humano junto a las oportunidades del entorno social, político y económico.

Como hemos señalado anteriormente, las sinergias entre ambos enfoques son claramente visibles al conectarse con el ser humano, su dignidad y su rol activo en la sociedad. Sin embargo, el EC sí considera que el desarrollo supone la *elección de modos de vida* que el individuo escoge de acuerdo a sus motivaciones, valores y metas para un impacto sobre su entorno. Como se observa en el esquema, el ejemplo vinculado a un niño que da una opinión sobre una escuela crítica e inclusiva, le da la posibilidad de elegir qué tipo de educación se ajusta a sus demandas considerando el entorno en el que está. Bajo una consideración del ED el niño tiene el derecho a emitir su opinión sobre el enfoque de su escuela, pero no se visibiliza cómo se daría ese ejercicio en la práctica. Evidentemente, pueden existir factores que promuevan ello, desde la intervención de ONG's que trabajen metodologías de participación infantil junto a los directivos de la escuela, de modo que se discutan y presenten alternativas para la mejora y reenfoque de la educación en la comunidad. Así, si suponemos que la educación en ese contexto social implica un sistema de escuelas que forman individuos solo como capital humano, es decir, funcionales económicamente a una estructura laboral, el tránsito hacia una escuela del desarrollo humano, implicará, precisamente, ingresar hacia el terreno crítico y reflexivo que permita la formación de individuos comprometidos y siempre críticos de su entorno (Unterhalter, 2009). De este modo, un “funcionamiento logrado” para ese niño será disfrutar de esa educación crítica e inclusiva en su comunidad. Así, el derecho a emitir una opinión (“niño como sujeto de derechos”) se potencia con el EC cuando éste último incorpora las categorías de análisis vinculadas a la elección, reflexividad y factores de conversión del entorno. Cabe precisar que las flechas dibujadas en líneas continuas corresponden a circuitos de constante retroalimentación entre las diferentes fases de la expansión de libertades, pues en un escenario móvil y dinámico existirán factores de conversión que pueden cambiar para un tiempo posterior o diversas coyunturas que afecten el ejercicio de decisiones y libertades para los niños. Y, finalmente, allí culmina el

proceso de expansión de libertades, de acuerdo a la sinergia entre los enfoques, donde ya en un tiempo  $t_{n+1}$  el niño ha alcanzado estados de bienestar que disfruta como resultado de las elecciones previas.

De esta manera, este espacio de expansión de libertades recupera al niño como actor social, en tanto moviliza un conjunto de derechos, recursos, habilidades y reflexividad en diálogo intersubjetivo con otros actores. Sin duda, permanece una relación de poder – aún – con el mundo adulto, puesto que, el contexto de oportunidades puede resultar limitante o ejercer constreñimiento a los márgenes de elección de la infancia. En ese sentido, la teoría de la estructuración permite visibilizar a un niño como actor social, en tensión con la estructura o el contexto de oportunidades, pero cuyas prácticas sociales – las elecciones (“choices”) – son aquellas que actualizan y (re)actualizan constantemente esta estructura de oportunidades. De este modo, siguiendo a Elías, los niños están en relaciones de interdependencia con los adultos, pues, a pesar de la resistencia de estos últimos, pueden negociar, dialogar y exigir espacios de deliberación. Así, resulta crucial cómo expresan puntos de vista, debaten y toman decisiones que corresponden también a los niños.

En suma, el ED y el EC posicionan al niño como actor social y protagónico en su propio desarrollo. Como hemos analizado, el EC nos brinda un marco teórico muy valioso para incluir y discutir conceptos que van más allá de un status normativo-legal que las convenciones y tratados estatales y mundiales pueden brindar. Es entonces que la sinergia entre ambos enfoques se visualiza para una infancia que, sin duda, tiene diversas complejidades y especificidades dependiendo del contexto social, pero que en conjunto, busca asegurar que el niño, a través de su desarrollo, logre potenciar y ejercer en la práctica esa capacidad reflexiva que en diálogo (y tensión con el entorno) le permitan expandir libertades y alcanzar “funcionamientos” valiosos.

## Capítulo IV: Conclusiones

Tras la discusión presentada a lo largo de la tesis ensayaremos a continuación un conjunto de conclusiones que recogerán las ideas centrales y los puntos discutidos en el presente trabajo.

- Los niños conforman un grupo humano que ha sido históricamente excluido e invisibilizado de las decisiones y márgenes de acción por parte del mundo adulto. Frente a esta visión tradicional que los colocaba como “incapaces”, “pasivos”, “incompletos” y “en camino a ser adultos”, reaccionaron diversos movimientos y grupos a favor de los derechos de la infancia que lograron que el año 1989 naciera la Convención de los Derechos del Niño.
- En este sentido, la CDN representa un hito histórico fundamental para la lucha por los derechos de la infancia y su protección frente a la violencia que amenace su libertad y dignidad humana. No obstante, es claro que este marco no resulta suficiente para describir las complejas interrelaciones que se generan entre niños y adultos cuando se ejerce el derecho a emitir una opinión o a ser escuchados de acuerdo a la evolución de sus facultades, puntos de discusión central en la presente tesis. Precisamente, consideramos que, a pesar de que la CDN señala que este marco busca superar las visiones y prácticas tradicionales de “pasividad” e “incapacidad” en la infancia y transitar hacia uno que considere al niño como actor social, es claro que requiere de otros enfoques del desarrollo humano que contribuyan a discutir esos nudos y tensiones visibilizando la conexión con el ámbito práctico.
- Precisamente, desde la Psicología del Desarrollo y la Sociología el niño *se hace*. En otras palabras, si bien nacemos con un conjunto de caracteres y atributos biológicos, el componente adquirido es fundamental si reconocemos que el niño se construye a través de la socialización. De este modo, la Sociología de la Infancia, como una rama de especialización de la Sociología, buscó visibilizar a la niñez como una construcción social, más allá de una visión determinista y marcadamente evolucionista que consideraba a la infancia como un período rígido y fuertemente influenciado por la edad y la madurez de un niño bajo la guía de un

adulto. De este modo, le otorgó la condición de “actor social” con capacidad de agencia y posibilidad de impacto en su entorno sociocultural.

- No obstante, las relaciones de poder entre adultos y niños son todavía una permanencia que ejerce gran presión sobre las posibilidades de participación infantil. En este sentido, la CDN bajo el ED recupera al niño como un ser humano con capacidad de voz, crítica y toma de decisiones de acuerdo a su grado de madurez y evolución de facultades. Como hemos señalado, el artículo 5 y 12 sostienen estas ideas en base los postulados teóricos de Gerison Landsdown. Sin embargo, la discusión de la tesis ha presentado estas nociones como problemáticas en tanto estarían reproduciendo las viejas tradiciones de paternalismo y tutelaje que, precisamente, la CDN buscó revertir. En este sentido, la “evolución de capacidades” supondría la presencia, casi siempre, de un adulto que ejerza el rol decisor en las problemáticas que afecten a los niños. Asimismo, no se visibilizaría de qué manera la niñez ejercería esos derechos para lograr autonomía y agencia.
- Frente a lo anterior, el Enfoque de Capacidades propone una línea de análisis que complementa a la presentada desde el Enfoque de Derechos. Sin duda, ambos enfoques comparten la visión de un ser humano como fin en sí mismo, con dignidad y razón práctica, pero, como hemos visto, el ED no deja de ser un marco del “deber ser”, mientras que el EC que surge desde la Economía para cuestionar la medición tradicional del bienestar, se enfoca en el proceso y dinámica que le permite al individuo alcanzar logros y estados de bienestar. Para el caso específico de la niñez, el ED le otorga al niño el status de “sujeto de derechos”, mientras que el EC señala claramente que el niño es un “actor social”. Si bien la crítica del EC hacia el ED reside en la consideración de que este último solo ve a un niño con derechos, mas no visibiliza cómo estos se ejercen en la práctica, creo que es posible observar que ambos consideran un rol activo de la niñez en su procesos de desarrollo, pero el EC complementa este análisis con la inclusión de categorías como “factores de conversión”, “funcionamientos” y “capacidades” que contribuyen a un análisis más integral de esta temática.

- Así, el EC recupera no solo la dimensión del “logro” sino también cómo el niño alcanzó ese logro. En este sentido, la agencia se construye en tanto el niño es capaz de actuar, movilizándolo un conjunto de habilidades, destrezas y reflexividad en interdependencia con la estructura de oportunidades. De este modo, existirán factores de conversión en términos personales, políticos, económicos y sociales que podrían auspiciar o constreñir el ejercicio de las decisiones por parte del niño, pero este último también puede generar un cambio en la estructura social y lograr que parte de sus propuestas y decisiones sean escuchadas y tomadas en cuenta. En este contexto, la participación, como hemos visto, no representa el fin, sino un medio que acompaña los procesos de reflexividad junto al conjunto de habilidades, recursos y derechos que promoverán la *elección* de esos modos de vida que se valoran y se tienen razones para valorar. De esta manera, no basta que un niño tenga “capacities” o habilidades específicas si ello no se corresponde con un ejercicio real de decisiones en el ámbito práctico. Es entonces cuando adquieren centralidad las “capabilities” que corresponden, precisamente, al terreno de expansión de libertades. En términos de Nussbaum sería una *capacidad combinada*.
- Así, un niño como “actor social” implica el reconocimiento de su ejercicio de agencia en el terreno práctico. Sin embargo, ello no supone que el niño pueda tomar decisiones de manera libre o independiente de los demás. Precisamente, como lo sugieren los postulados teóricos de Norbert Elías, los individuos nos encontramos en redes de interdependencia funcional que implican que tanto niños como adultos se necesitan unos a otros para ejercer acciones dentro de la estructura social. No obstante, ello no supone reproducir viejas prácticas de poder y verticalidad sobre la infancia, sino transitar hacia escenarios de diálogo y discusión donde se respete el derecho del niño a emitir una opinión o punto de vista sobre algún asunto que lo involucre y fomentar, desde luego, el desarrollo de estas distintas habilidades y formas de expresión. Así, el adulto o cuidador debe tener un rol acompañante y promotor de estos espacios y oportunidades para el desarrollo de los niños. Sin duda, es en el ámbito privado donde se generan mayores resistencias al cambio, pues si bien en la esfera pública existe el compromiso ético-normativo de respetar los derechos de infancia, los escenarios más íntimos suelen ser aquellos que ofrecen mayores límites a reconocer a la niñez como agente y protagonista de su destino.

- Del mismo modo, es preciso señalar que consideramos que tanto el ED como el EC están claramente interrelacionados y se potencian sinérgicamente, tal como lo señalaban Nussbaum, Biggeri y otros. Tras este estudio, no considero que el ED asuma a un niño como pasivo y receptor de derechos, sino que se enfrenta con condicionantes del entorno social, político y económico que el EC visibiliza y propone nuevos caminos de análisis. Como se ha observado en el gráfico final, se recogen los aportes de ambos enfoques para posicionar al niño como un actor social que elige modos de vida que valora. Evidentemente, la participación de los niños se da en tanto existe un marco normativo legal a partir del ED, pero el EC añade y complementa a esta discusión con categorías teóricas y analíticas para reconstruir a un niño como agente.
- Finalmente, resulta adecuado puntualizar que existe una tensión permanente entre la vulnerabilidad del niño y su reconocimiento como agente. Sin duda, la condición de niñez y adolescencia plantea una serie de desafíos para quienes están directamente involucrados en la crianza y acompañamiento a la infancia. Como hemos anotado, los roles que desempeñen los adultos y cuidadores son fundamentales para construir un contexto de oportunidades para los niños o de límites y constreñimientos a las decisiones que, finalmente, sean patrimonio exclusivo de los adultos y cuidadores. Sin duda, seguramente se requerirá el concurso de la Psicología para explicar y ensayar propuestas más asertivas y promotoras de las habilidades, elecciones y libertades de los niños y niñas. No se trata de argumentar que todos los niños responderán en la misma medida a esta propuesta de lectura, sino que ello, definitivamente, diferirá de acuerdo a la edad, el contexto social y los factores de conversión que el niño tenga para sí. Claro está que la importancia de centrar nuestra mirada en la niñez reside en el título de esta tesis y es que la expansión de libertades y el logro de estados de bienestar que se valoran y tienen razones para valorar se conforman desde nuestros primeros años de vida. De ello dependerá, en gran medida, lo que alcancemos en nuestra vida futura. Por estas razones, resulta fundamental acercarnos a un estudio y visibilización justa de nuestra infancia como actor social en un entorno siempre diverso, complejo y desafiante.

Sin duda, muchas preguntas y posibilidades de investigación se abren a partir de la presentación y análisis de estas categorías y nudos importantes en el desarrollo de la infancia. Por ello, a continuación, presentaremos los límites de este trabajo y las nuevas líneas de investigación que podrían profundizarse a partir de estas ideas.

- Como se señaló en la metodología del presente trabajo, la tesis se centró en la discusión teórica y analítica de la participación y agencia en la niñez a partir del Enfoque de Derechos y el Enfoque de las Capacidades. En este sentido, los alcances y líneas de análisis discutidas corresponden a la revisión de papers y producción académica sobre infancia dentro de los enfoques señalados, además de las perspectivas psicológicas y sociológicas que nutren a ambos enfoques. Se ha incorporado, solo con efectos de hallazgos exploratorios, algunos extractos de participación de la niñez en un colectivo peruano que trabaja estas temáticas.
- Por todo lo anterior, resulta necesario poner en discusión estas ideas con un estudio de caso empírico que evalúe y cuestione estas ideas con información de los propios protagonistas de este debate: los niños, niñas y adolescentes. Si bien existen estudios y trabajos desde el ED en la infancia, no existen investigaciones en el Perú cuyo marco de análisis sea, precisamente, el EC. Por ello, resulta urgente y necesario realizar estudios que se acerquen a reconstruir el esquema de ejercicio y expansión de libertades bajo el EC en la niñez peruana. Ahora bien, dada la complejidad y diversidad de infancias, será preciso que se defina el universo que abarcará la posible línea de investigación posterior. En otras palabras, sería interesante, por ejemplo, emprender un estudio de la niñez trabajadora en Lima, de modo que se observe el proceso de expansión de libertades en condiciones que, sin duda, son bastante difíciles y limitantes, pero en las que, como hemos reseñado en este trabajo, pueden encontrarse niveles de agencia aun cuando existan factores de conversión sumamente limitantes para la movilización de recursos, valores y motivaciones. Desde luego, es crucial incorporar la variable género, pues los puntos de partidas de las niñas no son

similares a los de los niños, por lo que resulta urgente producir investigación que genere conocimiento sobre la situación de las niñas en contextos de pobreza, vulnerabilidad y exclusión que pueden limitar seriamente sus posibilidades de participación y agencia.

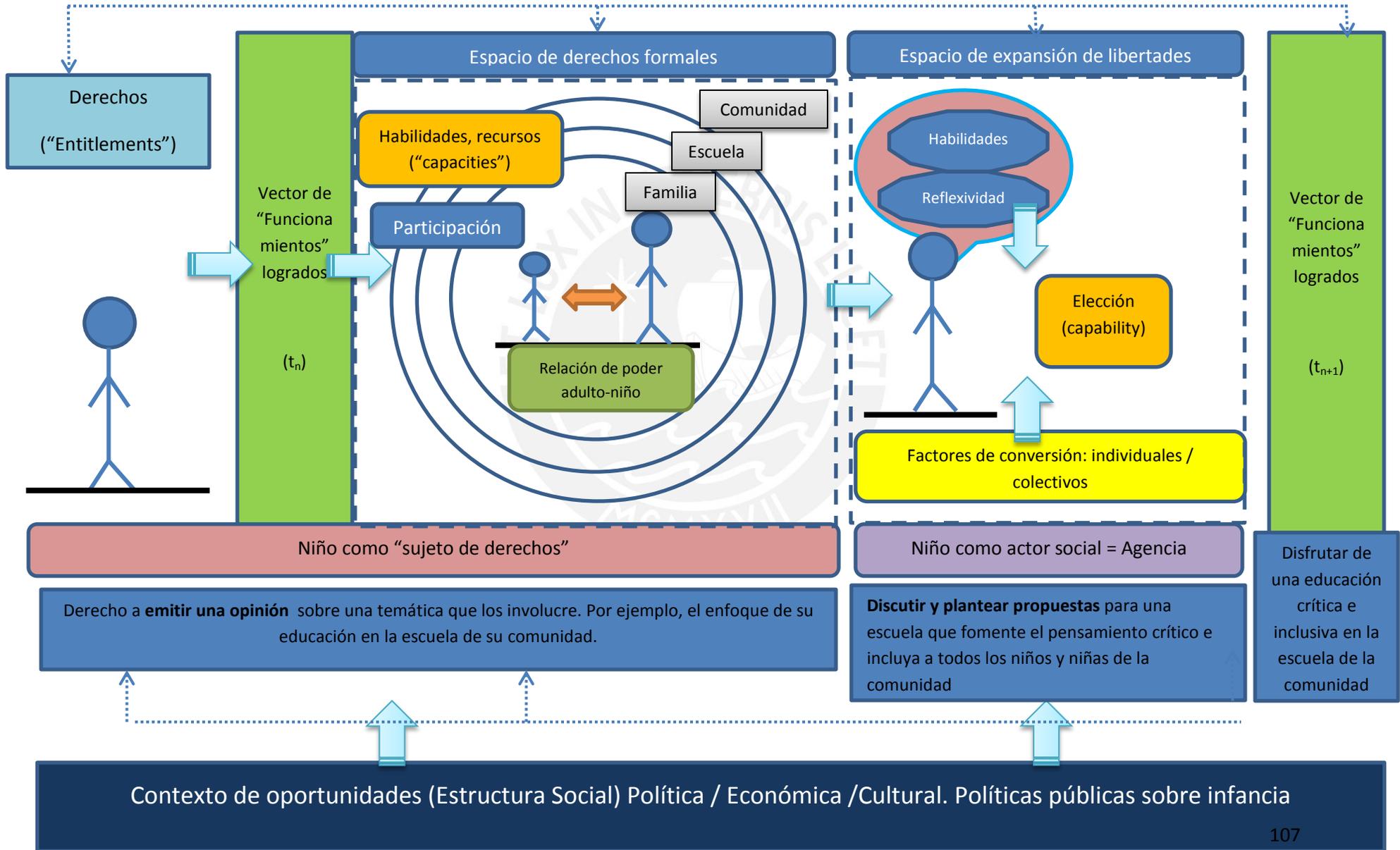
- Pero también resultaría muy valioso evaluar ello considerando a la niñez indígena en condiciones de diversas privaciones. Ello implica situar, por ejemplo, un estudio en los niños y niñas amazónicos o de la sierra rural del país, cuya lengua materna sea un idioma nativo. Allí, los niveles o márgenes de agencia pueden restringirse, pero no desaparecer. Por lo tanto, una contribución a observar estas infancias nos brindaría mayores alcances y hallazgos que fortalezcan el conocimiento y profundización del EC con la niñez en el Perú.
- Del mismo modo, una línea más concreta de profundización de esta tesis correspondería al ámbito de la participación en la infancia. Como hemos visto, una investigación desde el EC podría delimitar la problemática a partir de la discusión entre “derechos formales” y “libertades reales”. Allí, se podrían formular diversas hipótesis donde la participación tenga un rol desde la constitución de los derechos formales hasta las libertades reales. Un buen caso de estudio correspondería, sin duda, a una organización que trabaje líneas de acción por la infancia como lo son CONADENNA, CONNA o Redes específicas cuyo centro y fin de atención sea la niñez. Sin duda, problematizar ello y evaluar cómo se da el ejercicio de la capacidad de agencia y qué rol tiene la participación en estos contextos, sería parte de una contribución importante al EC.
- Por otro lado, se demanda también construir indicadores que permitan evaluar los niveles de agencia en la niñez peruana. Esto implica consolidar un conjunto de herramientas cuantitativas y cualitativas que se adaptarán al caso o casos de investigación. Si bien existen estudios e investigaciones que proponen metodologías para promover en los niños la participación, estos todavía son ejercicios y ensayos preliminares que no han incorporado los aportes del Enfoque de Capacidades. Por ejemplo, sería importante que colectivos como CONADENNA, CONNA y las Redes de niños y adolescentes en el país cuenten con una matriz que les permita reconstruir el proceso de ejercicio de agencia en

los niños y adolescentes, con el propósito de tener mayor evidencia respecto a los avances y límites que enfrenta esta temática en la actualidad.

- Asimismo, desde el campo de la educación y el rol de las escuelas, sería importante realizar investigaciones que observen cómo se construyen estas libertades desde los espacios educativos de participación. En el Perú existen los CONEI (Consejos Educativos Institucionales) y los Municipios Escolares como espacios clave de deliberación y ejercicio de reflexión crítica entre los estudiantes. Aquí, sería importante insertar la discusión de las libertades, oportunidades y elecciones bajo el Enfoque de Capacidades. En este sentido, junto a la investigación realizada sobre estos espacios y su funcionamiento, sería interesante plantear de qué modo la agencia y su ejercicio serían reproducidos en estos escenarios. Desde luego, sería interesante observar también, a través de historias de vida, cómo se construyen márgenes de libertad en espacios como la familia, los grupos de pares o comunidades específicas donde los niños tengan un rol central.
- Finalmente, aunque esta tesis ha referido de manera breve a la situación general de las políticas públicas sobre infancia en el Perú, sería interesante investigar de qué manera la política de participación desde el PNAIA dialoga con los intereses y demandas de los niños que son parte de los diversos colectivos y organizaciones que buscan realizar incidencia y tener protagonismo en el proceso de implementación de estas políticas. Más aún, sería interesante también centrarse en la discusión de las consideraciones teóricas del PNAIA, pues revela una ausencia importante respecto a los indicadores y el seguimiento al proceso de involucramiento de los niños, niñas y adolescentes al ciclo de políticas públicas.

# Enfoque de Capacidades

## Enfoque de Derechos



## Capítulo VI: Anexos

### *Constitución Política del Perú*

**Artículo 4°.-** La comunidad y el Estado protegen especialmente al niño, al adolescente, a la madre y al anciano en situación de abandono. También protegen a la familia y promueven el matrimonio. Reconocen a estos últimos como institutos naturales y fundamentales de la sociedad

### *Ley General de Educación*

#### **Artículo 52°.- Conformación y participación**

La comunidad educativa está conformada por estudiantes, padres de familia, profesores, directivos, administrativos, ex alumnos y miembros de la comunidad local. Según las características de la Institución Educativa, sus representantes integran el Consejo Educativo Institucional y participan en la formulación y ejecución del Proyecto Educativo en lo que respectivamente les corresponda.

La participación de los integrantes de la comunidad educativa se realiza mediante formas democráticas de asociación, a través de la elección libre, universal y secreta de sus representantes.

#### **Artículo 53°.- El estudiante**

El estudiante es el centro del proceso y del sistema educativo. Le corresponde:

- a) Contar con un sistema educativo eficiente, con instituciones y profesores responsables de su aprendizaje y desarrollo integral; recibir un buen trato y adecuada orientación e ingresar oportunamente al sistema o disponer de alternativas para culminar su educación.
- b) Asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje, así como practicar la tolerancia, la solidaridad, el diálogo y la convivencia armónica en la relación con sus compañeros, profesores y comunidad.

- c) Organizarse en Municipios Escolares u otras formas de organización estudiantil, a fin de ejercer sus derechos y participar responsablemente en la Institución Educativa y en la comunidad.
- d) Opinar sobre la calidad del servicio educativo que recibe.
- e) Los demás derechos y deberes que le otorgan la ley y los tratados internacionales.

*Código de los Niños y Adolescentes (Ley N° 27337)*

**Artículo 9º.- A la libertad de opinión.-** El niño y el adolescente que estuvieren en condiciones de formarse sus propios juicios tendrán derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afecten y por los medios que elijan, incluida la objeción de conciencia, y a que se tenga en cuenta sus opiniones en función de su edad y madurez.

**Artículo 10º.- A la libertad de expresión.-** El niño y el adolescente tienen derecho a la libertad de expresión en sus distintas manifestaciones. El ejercicio de este derecho estará sujeto a las restricciones determinadas por ley.

**Artículo 11º.- A la libertad de pensamiento, conciencia y religión.-** El niño y el adolescente tienen derecho a la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Se respetará el derecho de los padres, o de sus responsables, de guiar al niño y al adolescente en el ejercicio de este derecho de acuerdo a su edad y madurez.

**Artículo 13º.- A asociarse.-** El niño y el adolescente tienen derecho a la libertad de asociarse con fines lícitos y a reunirse pacíficamente. Sólo los adolescentes podrán constituir personas jurídicas de carácter asociativo sin fines de lucro. Los niños podrán adherirse a dichas asociaciones.

La capacidad civil especial de los adolescentes que integran estas personas jurídicas sólo les permite la realización de actos vinculados estrictamente a los fines de las mismas, siempre que no importen disposición patrimonial. Estas asociaciones son reconocidas por los Gobiernos Locales y pueden inscribirse en los Registros Públicos por el solo mérito de la Resolución Municipal de reconocimiento.

## Bibliografía

- **Agarwal, Bina; Humphries, Jane e Ingrid Robeyns (2005)** “Amartya Sen's work and ideas: a gender perspective” New York : Routledge
- **Alkire, Sabina (2005)** “Subjective quantitative studies of human agency” Revista “Social Indicators Research”, Volume 74, Number 1, 217-260
- **Alkire, Sabina and Ibrahim Solava (2007)** “Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators” OPHI Working Paper Series.
- **Alkire, Sabina (2008)** “Concepts and measures of agency” OPHI Working Paper Series
- **Arendt, Hanna (1993)** “La condición humana” Barcelona, Paidós
- **Arnich, Rudolf Biggeri, Mario; Libanora, Renato y Stefano Mariani (2011)** “Street children in Kampala and NGO's actions: Understanding Capabilites deprivation and expansion” En: Biggeri, Mario; Jerome Ballet y Flavio Comim “Children and the Capability Approach” Palgrave, Macmillan, 2011
- **Bácares, Camilo (2012)** “Una aproximación hermenéutica a la CDN” Lima: IFEJANT
- **Ballon, Paola (2013)** “The selection of functionings and capabilities: A survey of empirical studies” Working Papers PMMA 2013-09, PEP-PMMA.
- **Bandura, Albert (2000)** “Exercise of human agency through collective efficacy” American Psychological Society
- **Biggeri, Mario (2006)** “Children conceptualizing their capabilities: results of a Survey Conducted during the First Children's World Congress on Child Labour” Journal of Human Development 7: 1 59-83, 2006

- **Biggeri, Mario; Jerome Ballet y Flavio Comim (2011)** “Children and the Capability Approach” Palgrave, Macmillan, 2011
- **Biggeri, Mario & Marina Santi (2012)** “The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, Journal of Human Development and Capabilities: A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development, 13:3, 373-395, 2012
- **Biggeri, Mario y Ravi Karkara (2014)** “Transforming Children’s Rights into Real Freedom: A Dialogue between Children’s Rights and the Capability Approach from a Life Cycle Perspective” En: Stoecklin, Daniel y Jean Michel Bonvin “Children’s rights and the Capability Approach. Challenges and prospects” London: Springer, 2014
- **Clark, Zoe y Holger Ziegler (2014)** “The UN Children’s Rights Convention and the Capabilities Approach – Family Duties and Children’s Rights in Tension” En: Stoecklin, Daniel y Jean Michel Bonvin “Children’s rights and the Capability Approach. Challenges and prospects” London: Springer, 2014
- **Convención sobre los Derechos del Niño - UNICEF (1989)** - Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su Resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989  
Entrada en vigor: 2 de septiembre de 1990, de conformidad con el artículo 49
- **Convención sobre los Derechos del Niño – UNICEF (2009)** Observación general N° 12 El derecho del niño a ser escuchado
- **Crocker, David (2008)** “Ethics of Global Development: Agency, Capability and Deliberative democracy” Cambridge University Press
- **Cussianovich, Alejandro (2006)** “Ensayos sobre Infancia: Sujeto de derechos y protagonista” Lima: IFEJANT

- **Deneuline, Severine y Lila Shahani (2009)** “An Introduction to the Human Development and Capability Approach” London: Earthscan
- **Elías, Norbert (2000)** “La sociedad de los individuos: ensayos” Barcelona: Península
- **Gaitán, Lourdes (2006)** “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta” En: Revista Política y Sociedad, 2006, Vol. 43 Núm. 1: 9-26
- **Gaitán, Lourdes y Manfred Liebel (2011)** “Ciudadanía y derechos de participación de los niños” Madrid: Editorial Síntesis
- **Giddens, Anthony (1986)** “La constitución de la sociedad : bases para la teoría de la estructuración” Buenos Aires: Amorrortu
- **Gordon y Cauce (s/f)** “Toward the Measurement of Human Agency and the Disposition to Express It” The Gordon Commission on the future of assessment in Education
- **Hart, Caroline, Mario Biggeri and Bernhard Babic** “ Agency and participation in childhood and youth” Bloomsbury Academic, 2014
- **Hart, Roger (1992)** “Children’s participation: From tokenism to citizenship” UNICEF
- **Hogan, Diane (2004)** “Researching ‘the Child’ in Developmental Psychology” En: Hogan, Diane y Sheila Greene “Researching Children's Experience: Approaches and Methods” Sage Publications
- **Horna, Marisa y Jerome Ballet (2011)** “Child agency and identity: The case of Peruvian children in a transitional situation” En: Biggeri, Mario; Jerome Ballet y Flavio Comim “Children and the Capability Approach” Palgrave, Macmillan, 2011

- **Iervese, Vittorio y Luisa Tuttolomondo (2014)** “Youth agency and participation outside the classroom” En: Hart, Caroline, Mario Biggeri and Bernhard Babic “Agency and participation in childhood and youth” Bloomsbury Academic, 2014
- **Iguíñiz, Javier (2014)** “Inclusión/Exclusión en perspectiva relacional y desarrollo humano” En: Tubino, Fidel, Catalina Romero y Efraín Gonzales de Olarte (Eds.) “Inclusiones y desarrollo humano: relaciones, agencia y poder” Lima: GRIDHAL – PUCP, 2014
- **Landsdown, Gerison (2005)** “La evolución de las facultades del niño” Fondo de Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF
- **Liebel, Manfred (2014)** “From Evolving Capacities to Evolving Capabilities: Contextualizing Children’s Rights” En: Stoecklin, Daniel y Jean Michel Bonvin “Children’s rights and the Capability Approach. Challenges and prospects” London: Springer, 2014
- **Muñiz, Mirtha (2009)** “Human Development and Autonomy in Project Aid: Experiences from four bilateral projects in Nicaragua and El Salvador”. Maastricht Graduate School of Governance Dissertation Series, 4. Maastricht: Boekenplan.
- **Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (2000)** Ley N° 27337
- **Nussbaum, Martha (2012)** “Crear Capacidades: Propuesta para el Desarrollo Humano” Barcelona: Paidós
- **Nussbaum, Martha & Rosalind Dixon (2012)** “Children’s Rights and a Capabilities Approach: The Question of Special Priority” En: University of Chicago Public Law & Legal Theory Working Paper No. 384, 2012
- **Plan Nacional de Acción por la Infancia y Adolescencia (PNAIA 2012-2021)** Lima, MIMP
- **Quintanilla, Pablo (2014)** “¿Qué es la agencia?” En: Tubino, Fidel, Romero Catalina y Efraín Gonzales de Olarte (editores) “Inclusiones y Desarrollo Humano:

Relaciones, Agencia, poder” Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

- **Sen, Amartya (2005)** “Human Rights and Capabilities” Journal of Human Development Vol. 6, No. 2, July 2005
- **Sen, Amartya (2000)** “Desarrollo y Libertad” Bogotá: Planeta
- **Solari, Gina (2013)** “Promoción de la participación de niños, niñas y adolescentes” Experiencias en Ecuador, El Salvador, Perú y Uruguay” Montevideo: Save the Children, Redlamyc, 2013
- **Stoecklin, Daniel y Jean Michel Bonvin (2014a)** “The capability approach and children’s rights” En: Hart, Caroline, Mario Biggeri and Bernhard Babic “ Agency and participation in childhood and youth” Bloomsbury Academic, 2014
- **Stoecklin, Daniel y Jean Michel Bonvin (2014b)** “Cross-Fertilizing Children’s Rights and the Capability Approach. The Example of the Right to Be Heard in Organized Leisure” En: Stoecklin, Daniel y Jean Michel Bonvin “Children’s rights and the Capability Approach. Challenges and prospects” London: Springer, 2014
- **Thorne, Cecilia (2009)** “El desarrollo del niño, vía para el desarrollo humano” En: Ruiz-Bravo, Patricia, Pepi Patrón y Pablo Quintanilla (Comp.) “Desarrollo Humano y libertades: Una aproximación interdisciplinaria”. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2009
- **Trani, Jean Francois; Bakhshi, Parul y Mario Biggeri (2011)** “Rethinking Children’s Disabilities through the Capability Lens: A Framework for Analysis and Policy Implications” En: Biggeri, Mario; Jerome Ballet y Flavio Comim (2011) “Children and the Capability Approach” Palgrave, Macmillan
- **Tubino, Fidel, Catalina Romero y Efraín Gonzales de Olarte (Eds.)** “Inclusiones y desarrollo humano: relaciones, agencia y poder” Lima: GRIDHAL – PUCP, 2014

- **Unterhalter, Elaine (2009)** Education En: DENEULIN, Severine y Lila SHAHANI  
An introduction to Human Development and Capability Approach London:  
Earthscan

### Normativa

- **Constitución Política del Perú**
- **Ley General de Educación (Ley 28044) Ministerio de Educación (MINEDU)**
- **Código de los Niños y Adolescentes (Ley N° 27337)**

### Páginas web consultadas

- **INEI “Reporte de la ENDES 2014”**  
Link: <http://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/disminuyo-desnutricion-cronica-en-menores-de-cinco-anos-de-238-a-146-8352/>  
Fecha de consulta: 16 de noviembre del 2015
- **Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC)**  
*Ministerio de Educación – ECE 2014*  
<http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf>  
Consulta: 16 de Noviembre del 2015